التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات

د . زياد بركات

دكتوراة علم النفس التربوي

استاذ علم النفس المساعد

جامعة القدس المفتوحة

برنامج التربية

منطقة طولكرم التعليمة

فلسطين

2006

العنوان البريدي : طولكرم ـ جامعة القدس المفتوحة – ص ب (65)

ت : 092663150 جوال : 059872275

العنوان الالكتروني : zeiadb@yahoo.com

التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات

ملخص الدراسة

هدفت هذه الى التعرف على مستوى التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيـرات الديمغرافية والتربوية ، ولهذا الغرض اختار الباحث عينة مكونة من (200) طالباً وطالبة ملتحقين في جامعة القدس المفتوحة – منطقة طولكرم التعليمية ، موزعين تبعاً لمتغيرات الدراسة موضع البحث ، كما اسـتخدم مقياس التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تم اعداده لهذا الغرض . ولقد تكشفت نتائج هذه الدراسـة عن :

1. أن ما نسبته (5, 40%) من أفراد الدراسة قد أظهروا نمطاً من التفكير الايجـابي مـنهم مـا نـسبته (40%) من الذكور و (5, 16%) من الاناث .
2. وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على اختبار التفكير الايجابي والسلبي تعـزى لمتغيـرات : الجنس وعمل الام ، وذلك لمصلحة الطالبات الاناث والطلاب أبناء الامهات غير العاملات .
3. عدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على اختبار التفكير الايجابي والسلبي تعزى لمتغيرات : التحصيل الاكاديمي ، و مكان السكن ، وعمل الاب ، ومستوى تعليم الاب والام .

كما نوقشت نتائج هذه الدراسة في ضوء اطارها النظري والدراسات الـسابقة وتـم تقـديم بعـض المقترحات والتطبيقات التربوية واقتراح بعض التوصيات ذات العلاقة .

The Positive and Negative Thinking: Field Study on University Students among Some Variables

Dr. Zeiad Barakat
Al – Quds Open University
Palestine

Abstract

This study aimed at identifying the level of positive and negative thinking on university students among some demographic and educational variables. To achieve this purpose the positive and negative thinking scale (PNTS) had been applied to (200) students of both five in deferent faculties of Al – Quds Open University , (100 females , 100 males of age between 18 – 46 years) . The results indicated that:

1. Only (40.5 %) from the study subject showed positive thinking (16.5% males and 24% females).

2 . There were statistical significance differences between student's scores on positive and negative thinking due to variables: Gender, and mother's employee, in favor of females and non-employee mother's sons.

3 . There were no statistical significance differences between student's scores on positive and negative thinking due to variables: Academic achievement, specialization, residency, father's profession, parent's education level.

Fainaly, in light of the study results and discussion the researcher suggested some recommendations

مقدمة

يُعد التفكير عاملاً من العوامل الاساسية في حياة الانسان فهو الذي يساعد على توجه الحياة وتقدمها ، كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب الكثير من الاخطار ، وبه يستطيع الانسان السيطرة والتحكم على امور كثيرة وتسييرها لصالحه ، فالتفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تُبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الاخرى ، كالادراك والاحساس والتحصيل والابداع ، وكذلك على العمليات العقلية كالتذكر والتمييز والتعميم والمقارنة والاستدلال والتحليل ، ومن ثم يأتي التفكير على قمة هذه العمليات العقلية والنفسية وذلك للدور الكبير الذي يلعبه في المناقشات وحل المسائل الرياضية وغيرها ، حتى أنه لا يمكن الاستغناء عنه في عمليات اكتساب المعرفة وحل المشكلات التي تواجه الانسان .

تتميز عملية التفكير أيضاً بأنها عملية إنسانية وتتطلب عملية تنميتها وتعلمها جهوداً متميزة من أطراف عديدة، في مراحل العمر المختلفة، وهي ذات صلة بالنواحي الوراثية والبيئية من حيث المجالات المختلفة: الجسمية، والاجتماعية، والانفعالية، والثقافية، والحضارية، والانسان يولد ولديه آلة التفكير وهي العقل أو أردنا التسمية البيولوجية العلمية فهو المخ (Brain)، وان هذا العقل البشري يركز على شيء معين بحد ذاته، ويحاول ان يلغي الفشل من حياته ويفكر بالسعادة، ويحاول دائماً ان يلغي التعاسة من حياة الفرد، فالعقل (المخ) يعطي أوامره مباشرة الى الاحاسيس والحركات الداخلية والخارجية للابقاء على الخبرات السارة والغاء الخبرات غير السارة، ولهذا يجب ان يتدرب الانسان على مهارة التفكير الايجابي، لتحويل كل أفكاره واحاسيسه لكي تكون في خدمة مصالحه وحاجاته، بدلاً من ان تكون ضد وبعكس هذه المصالح والحاجات.

ومن هنا، فإن للمناهج الدراسية بعامة والمقررات الدراسية الجامعية بخاصة دور كبير ومهم في تنمية وتطوير التفكير ومهاراته لدى الطلبة والدارسين، إذ يتم عن طريقها تعليم الطلاب على التنظيم والتسلسل في تفكيرهم، وتطبيق هذه المهارات التفكيرية داخل وخارج المؤسسات التعليمية والتربوية، فمن الواجب أن يتعلم الأطفال والشباب ويتدربوا على آلية التفكير الايجابي ومهاراته أثناء التحاقهم بالمدارس والجامعات، حتى يتسنى لهم إتقان هذا النمط من التفكير الفعال والمنظم الذي يوصل بصاحبه إلى السعادة والحياة المنتجة، وهنا لابد من التوقف والتأمل بقول المربي سميث (Smith, 1993 p 9) حينما قال عن فعالية عملية التعلم والتعليم " لا يعنيني ماذا يعلمون أولادي، ولا يعنيني ماذا يدرسون، إنما كل ما يعنيني حقاً هو أن يتعلموا كيف يفكرون، إذ يجب أن يتعلموا كيف يتخذون قراراتهم بأنفسهم "، لذا، فإن الإنسان كائن عقلاني يتشكل نمط حياته العام تبعاً لنوعية الحركة المعرفية والادراكية التي يتخذها في موقف معين، وحسب أساليبه الاستدلالية والمعرفية التي يستخدمها في هذا الموقف، لأن تغيير الكثير من الأخطاء التي يعيشها الأفراد وتغيير الواقع المرير إلى واقع سليم يعتمد بشكل أساسي على الأسلوب التفكيري الذي يستخدمونه في هذا التغيير، لأن ما يعيشه هؤلاء الأفراد من واقع سيء ومتردي هو نتاج عمليات التفكير الخاطئ التي يمارسونها إثناء حياتهم، وتراكم هذه الخبرات حتى تصبح بهذا الواقع، ومن هنا كان لا بد من تغيير أو على الأقل تعديل أساليب وأنماط التفكير التي يستخدمها الأفراد لتغيير هذا الواقع (معاش، 2003).

وكلما كان هذا التفكير ايجابياً كلما أدى إلى حل فاعل وناجع لهذه المشكلة، وكلما كان هذا التفكيـــر سلبياً كلما أدى إلى التعامل مع هذه المشكلات بأساليب سطحية وخاطئة، سواء كـــان ذلـــك بتـــضخيم هـــذه المشكلات والمبالغة في التعامل معها وبالتالي عدم الوصول إلى حل مقنـــع لهـــا، أو بتبـــسيطها واختزالهـــا واستسهالها واتباع أساليب سلبية في التعامل مها، وبالتالي عدم الوصول إلى حل مناسب لها، وعلـــى وجـــه الأجمال، فإن التفكير السلبي إرتبط بتدهور المستوى الصحي وازدياد الحالات المرضية كالكئابة والاضطراب النفسي وغير ذلك، حيث تشير الدراسات والبحوث النفسية والتربوية إلى أن الاضطراب النفسي والعقلي ليس ناشئاً من المواقف الصعبة التي تحيط بالفرد بقدر ما هو ناجم عن حالة اليأس الذي تنتابه اتجاه تلك المواقف، والذي يوحي إليه بالعجز والفشل اتجاهها، وهذا ما يعبر عنه بالتفكير السلبي للحياة، والذي يجعل الفرد ينظـــر إلى حياته والى الحياة من حوله بمنظار مظلم قاتم، ويجعله أكثر تعاسة وتشاؤماً في نهج تفكيره (Johnson, 2002؛ Bhatnagar, 2003؛ Jbeard, 2003؛ Frank, 2004؛ Kenneth & Kenneth, 2004؛ Whyte, 2004).

لم تعد المعرفة غاية بحد ذاتها، وإنما أصبح التركيز على المفهوم الـــوظيفي لتلـــك المعرفـــة، لـــذا أصبحت الجامعات مطالبة وبشكل فعلي للاستجابة والتفاعل مع ظروف ومتطلبات مجتمعاتها من خلال نـــشر المعارف العلمية والتقنية عن طريق التدريس الجامعي الفعال الذي ليعتمد على الحفظ والتلقين والتلقي السلبي، وإنما يعتمد على النقاش الفكري الايجابي المثمر، والحوار البناء القادر على الفهم والتحليل الناقد، ومن هنـــا تتبن أهمية الجامعات في إعداد الأجيال ورفد المجتمعات بهذه الأجيال القادرة على البحث والتقصي والابتكار، والقادرة على ممارسة التفكير الناجح والفعال، هذا التفكيـــر الـــذي أصـــبح يعـــرف بـــالتفكير الراقـــي (Advanced thinking) لأنه يتجاوز التفكير السطحي الساذج (التعويضي، 2004). وفـــي هـــذا المجـــال نتذكر ما أورده المفكر " باولو فرايري " في كتابه تعليم المقهورين (1985) من أن على المجتمعات الناميـــة أن تغير من طريقة تدريس أبناءها من طريقة التلقين الطريقة التي اسماها التعليم البنكي إلى استخدام طريقـــة الحوار والنقاش والتفاعل المثمر بين المعلم والمتعلم، كما سبقه المفكر والتربوي " جون ديوي " في كتابه كيف تفكر (How to thinking) حيث أشار إلى الاهتمام بالتفكير وتنشئة الفرد وتعليمه كيف يفكـــر (حبيـــب، 1996).

ومن هنا، يتجلى الاهتمام بموضوع هذه الدراسة وأهدافها المهتمة بتقديم إطار نظري فكري حـــول التفكير الايجابي والتفكير السلبي، ومعرفة طبيعة توافر هاذين النمطين من التفكير لدى طلبـــة الجامعـــة فـــي ضوء بعض المتغيرات، لأن معرفة هذه الأساليب والأنماط التفكيرية لدى الطلبة يؤدي إلى معرفـــة الأجيـــال التي سوف تتحمل مسؤولية بناء مستقبل المجتمع، كما يساعد ذلك في تنمية أساليب التدريس المناســـب فـــي الجامعات بحيث تخدم وتسهم في إكساب الطلبة مهارات التفكير المختلفة.

الإطار النظري

تتضمن لغة التفكير كثيراً من التعبيرات المجازية المشتقة من لغة الإدراك مما يوحي بنوع من هـذا التشابه بين التفكير (Thinking) والإدراك (Perception)، والواقع أن هذا التشابه المجازي هو انعكاس لتشابه أعمق بين الإدراك والتفكير، وهناك من بين الدارسين والباحثين في علم النفس مـن يؤكـد علـى أن القوانين الأساسية التي يخضع لها الإدراك هي ذاتها القوانين التي يخضع لها التفكير، وهذا ما تؤكده الدراسات النظرية والامبيريقية لعلماء النفس الجشطالت (Gestalt)، وعلماء النفس المعرفيين من مثل بينيه (Binet) وبرونر (Bruner) وبياجيه (Piaget) وغيرهم، وما قوانين التشابه والاختلاف، والصورة والخلفيـة، وإعادة التنظيم، إلا بعض من هذه القوانين التي استخدمها العلماء على وجود هذا التشابه(Tincher, 2003)، على أن شيوع هذا الخلط والتداخل بين التفكير والإدراك ليس من قبيل المـصادفة، لأن التفكيـر والإدراك هما مفهومان متداخلان ومن الممكن تحديد ثلاثة جوانب (Blunden, 2004) لهذا التداخل هي:

1. إذا كان التفكير يعني ما يفكر به الإنسان أو ما ينتبه إليه من مثيرات وأشياء ، فإنه من المؤكد أن أفكارنا كثيراً ما تكون أفكار عن أشياء مدركة أصلاً بالنسبة لنا .
2. . إن التفكير يعني حل المشكلات التي تواجه الأفراد وكثيراً ما تشتمل هذه المـشكلات علـى علاقـات زمانية ومكانية تتضمن عملية حلها إدراك جيد لهذه العلاقات، كما هو الحال في العمـل فـي المتاهـات الميكانيكية أو تصميم زي معين، أو تصميم خارطة ما وغير ذلك.
3. .أن التشابه بين عمليات الإدراك وعمليات التفكير عملية كبيرة ومعقدة ومتشابكة ومتداخلة.

وفي هذا المجال يقدم العالم التربوي وليام بري (Brey) تفسيراً لكيفية حدوث عملية الانتقال مـن عالم بسيط يتسم بالتمركز حول الذات والتفكير السلبي إلى آخر اجتماعي يتسم بأنه أكثر تعقيـداً وذو تفكيـر ايجابي ناقد، ويظهر ذلك في عدد من المواقف التطورية (مايرز، 1993) كالآتي:

1. الموقف الأول عرضه بري تحت اسم الثنائية (Duplicity): أي تمثل حالة من التبسيط المعرفي لـدى الفرد حيث يعتقد في هذا الموقف إن العالم يقسم إلى (صحيح) و (جيد) مقابل (خطأ) و (سـيئ) فقط، وقد تم تفسير ذلك اعتماداً على الاختلاف في التفسيرات التي تصل إلى الفرد من خلال مجموعـات مرجعية مختلفة كالأسرة والمدرسين والأصحاب والأقران.
2. الموقف الثاني عرضه بري تحت اسم التعددية (Multiplicity): حيث يدرك الطلاب إن عدم اليقين (الشك) (Doubted) موجود إزاء حلول المشكلات والمسائل والقضايا المختلفة، وان مصادر المعرفـة المختلفة لا تملك دائماً إجابات واضحة لهذه المشكلات والقضايا، وان الطلبة يعتقدون ويقنعـون بتعـدد الآراء والقيم ووجهات النظر، وينظرون إليها على أساس أنها مشروعة وممكنة الاحتمال.
3. الموقف الثالث عرضه بري تحت اسم النسبية (Relativism): وفي هذا الموقف يدرك الطـلاب إن هناك مجالات تحتمل وجود الكثير من وجهات النظر، وان العوامل المحيطة بالمشكلة تساعد على إيجـاد الحلول المناسبة لها، وفي هذه المرحلة لا تقرر الجهات المسئولة كيفية تفكير الطـلاب بـل إن هـؤلاء الطلاب يبدلون بتكوين القرارات الخاصة بهم نتيجة لقناعاتهم ومعتقداتهم.

4. الموقف الرابع والنهائي عرضه بري تحت عنوان الالتزام (Commitment): وهنا يصبح الطالب قادر على تحمل مسؤولية اختياراته، ويرى إن هناك تفوق ملموس في هذه المرحلة يطرأ على عمليات التفكير الناقد والايجابي لدى الطلاب نتيجة لانتقالهم من مرحلة الثنائية إلى مرحلة التعددية.

على أنه من الثابت أن لعملية التفكير وظيفة تختلف عن غيره من العمليات العقلية الأخرى كالإدراك (Perception)، والتذكر (Memory)، والتخيل (Imagination)، والانتباه (Attention)، حيث إن التفكير يعتبر عملية مستقلة عن المثيرات الحاضرة أو الموجودة في الموقف، بينما العمليات العقلية الأخرى فجميعها تعمل عن طريق الإثارة الحسية المرتبطة بالمثيرات الخارجية، فالتفكير ما هو إلا سلسلة متتابعة محددة لمفاهيم رمزية تثيرها مشكلة معينة تحتاج إلى حل من نوع محدد، وان سعي الفرد لحل هذه المشكلة هو مؤشر ودلالة على وجود وأهمية التفكير لمواجهة هذه المشكلة، فالتفكير يتضمن معالجة داخلية لعناصر الموقف من جهة، ومن جهة أخرى يقوم على تجهيز الفرد المثيرات الداخلية لديه حيث لا تتوافر في الموقف الادراكي الراهن، وبذلك فإن التفكير يعتمد على عمليتين ذهنيتين هما: الاستقراء (Inductive) و الاستنباط أو الاستنتاج (Deductive). والتي يتميز بها الإنسان عن غيره من الكائنات الحية على انه لا تتميز عملية التفكير بأنها إنسانية فحسب، وإنما إنها عملية تتطلب تنميتها واكتسابها جهوداً متميزة من أطراف عدة (غانم، 1995)، ويقترح هنا ديوي (Dewy) تصنيفاً للتفكير يشتمل على أربعة أصناف تبدأ بابسط الأعمال الذهنية وتنتهي بأكثرها تعقيداً وهذه الأصناف هي :

1. التصورات العابرة وأحلام اليقظة.
2. القصص التصويرية والخيالية والحوادث غير الحقيقية التي تحضر في الذهن دون قصد موضوعي.
3. الاعتقاد بالأشياء التي لا تحتاج إلى برهان أو إثبات، وتكون هذه الاعتقادات عادة مقبولة بدون أي شك، باعتبار أنها مثبته، وفي هذا النوع من التفكير يكمن خطر نشوء الأوهام والخرفات.
4. التفكير التحليلي: وهو أدق أنواع التفكير، إذ يتطلب تحليل المشاكل والحقائق قبل الحكم عليها وعلى صحتها أو عدمه. وهنا، يفترض ديوي أن التفكير هو الأداة الصالحة لمعالجة المشاكل والتغلب عليها، حيث يمر التفكير عند ديوي في مراحل مختصرة تبدأ بوجود المشكلة ذاتها، ثم جمع المعلومات حولها، ووضع الفروض والتحقق منها، للوصول إلى النتائج (Parrott & Parrott, 2004).

لكن قد يلجأ بعض الأفراد إلى نمط من التفكير الخاطئ الذي يسهم في حل المشكلات التي تواجههم بالشكل المطلوب والمتوقع منهم، ومن بعض هذه الأخطاء القاتلة التي توصل الفرد إلى التفكير السلبي (بكار، 1993؛ Cavanagh, 2002؛ الحمادي، 2003؛ معاش، 2003؛ Bhatnagar, 2003؛ Patterson, 2003؛ Tincher, 2003؛ العوضي، 2004؛ Frank, 2004؛ Sharma, 2004؛ Whyte, 2004):

1. النظرة الجزئية (Making Causal Inferences) وهي نظرة سطحية ضيقة للأشياء وتعتبر أساس قاصر للتفكير وهو خطأ في الإدراك أو الفهم، وهو يقوم على تقويم الكل على أساس الجزء الذي أدركه أو فكر فيه من الموقف الكلي.
2. السلم الزماني: حيث يتم التركيز على فترة زمنية محددة وغالباً ما تكون قريبة وحاضرة، فيبقى هذا النمط من التفكير تفكيراً انياً وخاصاً لا يحسب أي حساب للمستقبل.

3. التمركز حول الذات (Egocenteric): وهنا ينصب التفكير فقط على ما يحققه للفرد من مصلحة خاصة، بمعنى أن الإدراك والتفكير لدى الفرد في هذه الحالة تتصف بالتفكير الذاتي مع غياب مفهوم النحن الاجتماعي (Decent ration)، والسير وراء المؤثرات والانفعالات الوجدانية وتضخيم هذه المواقف العاطفية دون رؤية عميقة للموقف مع انعدام الثقة بالنفس.
4. الغرور والعجرفة (Arrogance): وهو شعور الفرد بالغرور والتعالي في نمط تفكيره ويعتبر هذا الشعور من الأخطاء الشائعة في تفكير الأشخاص، ويصل بأصحابه إلى البحث في أمور لا تحتاج إلى تفسير منطقي لأنها تتسم بالوضوح فهو يضخمها بشكل مبالغ فيه حتى يعطي نفسه العذر لمناقشتها ومتابعتها.
5. الانطباع الأولي (First Impression): ويعتبر ذلك أحد مظاهر الجمود في التفكير يقوم على الفهم الخاطئ، ويتسم هذا النمط من التفكير بالتسرع والاندفاع في اتخاذ القرارات حول مشكلة ما، دون الإمعان والتعمق فيها، لذا لا بد للفرد من أن يكون قادر على تعديل وتغيير تصوراته الناتجة عن الانطباع الأول للأشياء والظواهر إذا ما ثبت له خطأ هذه الانطباعات.
6. التطرف (Extremism): وهو رغبة الفرد بإطلاق تعابير معممة (Generalization) وحدية سلباً أو ايجاباً، ويعتبر ذلك من معوقات التفكير الايجابي، حيث يقوم تفكير الفرد هنا على تعميم تقويم الأشياء من خلال تقويم جزء أو عنصر أو خاصية واحدة، وباستخدام تعابير لغوية حاسمة وقاطعة غير قابلة للتغيير أو التعديل، ويقود ذلك إلى سلوكيات تؤثر بشكل كبير على العلاقة مع الآخرين.
7. الفراغ وانعدام وجود الأهداف (Vacuum): أي عدم وجود أهداف مثالية وعظيمة في حياة الفرد وعدم وجود طموحات عالية لديه تشغل تفكيره، مما يؤدي إلى وجود فراغ فكري لديه.
8. اتجاهات الحكم والتقدير (Judgment and Perception): ويعني ذلك عدم امتلاك الفرد للمعايير الموضوعية والسليمة التي تحدد له الانطباع الصحيح أو الخطأ للأشياء، فتصبح قراراته ناتجة عن التصورات الأولية السطحية، النابعة عن المشاعر والأحاسيس والميول والاتجاهات النفسية والاجتماعية غير المقنعة، وغير العقلانية، مما يؤدي ذلك إلى الخطأ والفشل في التفكير والإدراك.
9. تأثير الهالة العام (Halo Effect): أي قد يتأثر حكم الفرد الحالي للظاهرة السلوكية أو الأشياء نتيجة لمعرفته السابقة عن هذه الظاهرة أو الشيء، فإن كانت فكرته ومعرفته السابقة ايجابية سوف تؤثر على تقويمه لها حتى وان كانت سلبية، والعكس صحيح، حيث تؤثر فكرته السلبية السابقة لها على تقويمه السلبي للظاهرة حتى وان كانت ايجابية في الوقت الراهن.
10. القوالب أو الأنماط المسبقة (Stereotyping): أي استخدام الفرد في حكمه وتقويمه للأشياء على أساس وضعها على شكل قوالب جاهزة، متأثراً في حكمه على هذه الأشياء بالخصائص العامة الايجابية أو السلبية عن هذه القوالب المعدة مسبقاً، والإشكالية هنا، هي أن التفكير بهذه الحالة يقوم على التعميم، وقد يكون هذا التعميم خاطا، لأن هناك فروق فردية واضحة بين الأفراد لا يمكن تعميم أحكامنا وتجاهل هذه الاختلافات الفردية.

سمات التفكير السلبي مقارنة بالتفكير الايجابي

بعد تحليل العديد من الدراسات التي عنيت ببحث نمطي التفكير الايجابي والسلبي (Johnson, 2002؛ بكار، 2003؛ لحمادي، 2003؛ Maurizio, 2003؛ Sharma, 2003؛ ألعوضي، 2004، Moro, 2004؛ Allergist, 2004 ؛ Paul, 2004؛ Talin, 2004؛ Wools ton, 2004؛ Whyte, 2004)، أمكن إظهار السمات والخصائص الأساسية للتفكير السلبي من خلال مقارنته بالتفكير الايجابي، وذلك كما هو مبين في جدول المقارنة الآتي:

سمات التفكير السلبي	سمات التفكير الايجابي
1. الفرد صاحب التفكير السلبي ذو فكر متصلب شديد الجمود (Dogmatism) غير قادر على التخلص من أرائه حتى لو بدا له خطؤها .	1.بينما صاحب التفكير المرن (Flexible thinking) الايجابي فإنه يُذعن للحق ويتوق إلى معرفة الجديد من المعلومات سواء كان موافقاً أو مخالفاً لها.
2. اللغة التي يستخدمها صاحب التفكر السلبي تميل إلى المغالاة والحدية والقطعية والتعميم، ومفرداته التي يستخدمها قوية وصارمة، ورموزه مغلقة وحاسمة غير قابلة للتعاطي مع الرأي الأخر.	2. أما صاحب التفكير الايجابي فإن لغته ومفرداته تتمتع بالمرونة قابلة للأخذ والعطاء، قادر على الحوار والمناقشة العلمية، قادر على الدخول في مناقشات وحوارات مثمرة ومفيدة بالنسبة له وللآخرين.
3. يتميز بتخلف الطرح وتدني مستوى المقولات والمفاهيم لديه بسبب قناعاته المتصلبة والجامدة.	3. بينما مداخلاته وطروحاته تمتاز بالسمو والرقي حيث مفاهيمه ومقولاته منطقية وقابلة للتعديل والتغيير إذا اقتضت الحاجة لذلك.
4. يتصف الفرد ذو التفكير السلبي بضعف الإحساس الوجداني نحو الآخرين فلا يهمه أن يلقي بالكلام الخشن والجارح نحوهم، دون أن يأبه بما يسببه لهم من أذى لاحساساتهم.	4. بينما صاحب التفكير الايجابي فيتصف بقدرته الفائقة على اختيار كلامه بحيث لا يجرح الآخرين ولا يستهزئ بهم، ويقدم نقده وملاحظاته للآخرين على شكل نقد بناء ومفيد.
5. يتصف صاحب التفكير السلبي بالثرثرة وإعطاء انطباع للآخرين بأنه مثقف وأن لديه إجابات لكل سؤال مهما كان نوعه وفي كل المواقف، فهو يستخدم عدد معين من المفاهيم والمصطلحات والمبادئ الجاهزة والمحددة، والتي يستخدمها في كل موقف سواء كانت مناسبة أو غير مناسبة، وبالتالي يكون حديثه لا جدوى منه مليء بالمغالطات العلمية والمنطقية.	5. أما صاحب التفكير الايجابي الذي يتصف بفكر مستنير وقادر على إبداء الرأي مع احترام الرأي الأخر، ويستخدم ما يناسب من مفاهيم ومصطلحات للموقف أو موضوع النقاش دون زيادة أو نقصان، وبالتالي يكون حديثه مناسب للموقف ومقنع للطرف الأخر.
6. يميل صاحب التفكير السلبي إلى إعطاء المستمعين له صورة مثالية عنه وعن شخصيته	6. أما الفرد صاحب التفكير الايجابي فيحاول قدر الامكان إعطاء تصور طبيعي وواقعي عن ذاته أمام

تأبى طبائع الناس تحقيقها، ولكن سريعاً ما تتكشف هذه الصورة وسريعاً ما يراه الآخرون على حقيقته، وسبب ذلك ناتج عن نقص في الشفافية وقلة الخبرة بواقع الحال بالنسبة له.	الآخرين، ويقدم نفسه للآخرين بشفافية وبشكل متواضع، لأنه يدرك أن المثالية والكمال ليست من صفات البشر وبالتالي لا حاجة إلى تقنيع شخصيته بما لا يفيد ولا يلزم.
7. يتمتع أيضا صاحب التفكير السلبي بضعف المعالجة وافتقاره للأساليب والحلول الفعالة للمشكلات، بسبب استخدامه للأسلوب التقليدي في البحث والتفكير والذي لا يتناسب مع التصورات الجديدة والمعاصرة.	7. بينما يتمتع صاحب التفكير الايجابي بامتلاكه لأساليب مبتكرة وجديدة تناسب التطور الحاصل، فهو بذلك يعتبر من الأفراد المبدعين القادر على إعطاء حلول ناجعة وفاعلة للمشكلات المحيطة له ولغيره.
8. عادة ما يقع أصحاب التفكير السلبي في مواقف من الإرباك ويضعون أنفسهم في ورطات حرجة أثناء النقاشات المختلفة، نتيجة للتناقضات الفكرية حيث لا يمتلكون الخلفية الثقافية الواسعة التي تساعدهم على متابعة النقاش بموضوعية.	8. بينما يحرص أصحاب التفكير الايجابي بأن لا يحدث ذلك معهم ويساعدهم على ذلك امتلاكهم ناصية من الفكر والثقافة والمرونة الفكرية التي تساعدهم على تجنب مثل هذه المواقف المحرجة .

أعراض التفكير السلبي

كما وسبق أن تبين إن التفكير السليم الايجابي هو عبارة عن مجموعة من العمليات العقلية والنفسية والاجتماعية التي يقوم بها الفرد من فهم واستيعاب، ومحاكمة واستدلال، وتذكر واسترجاع، وهي تدور عادة حول موضوع ما، بشكل مترابط ومتناسق، وبتسلسل منطقي معقول، بينما التفكير المضطرب والسلبي فإن الدراسات والبحوث قد أظهرت بعض الجوانب والمظاهر التشخيصية آلاتية له:

أولاً: اضطرابات التفكير: وتظهر في الجوانب التشخيصية الآتية:

1. سياق التفكير (Context thinking): حيث يكون الانتقال من فكرة إلى أخرى دون أن يستكمل الفكرة الأولى، أو الدوران حول نفس الفكرة مرات ومرات، أو الكف عن الحديث عن فكرة قبل الانتهاء منها، أو الدخول في ذكر تفاصيل كثيرة حول الفكرة لا لزوم لها في سياق الحديث (Sharma, 2003).
2. محتوى التفكير (Content thinking): ويكون على شكل أفكار غير مترابطة منطقياً أو على شكل أوهام وأفكار غير ثابتة، ويدور التفكير هنا حول أحداث تشبه الأحلام، ويظهر هذا الإضراب على شكل عدم قدرة الفرد على التفكير في المفاهيم المجردة التصورية، أواللجوء إلى التفكير المبهم البعيد عن الأفكار الحقيقية للأشياء (Sharma, 2003؛ Whyte, 2004).
3. اضطراب الشعور (Neuropathy): أي ظهور حالة من الفتور والخمول في التفكير أو ما تسمى بحالة السبات في التفكير (Cama)، كما قد يظهر ذلك على شكل هذيان فكري (Delerium) بحيث يكون ذهن الفرد في هذه الحالة ما بين اليقظة والنعاس ويصل احياناً إلى حالة الإغماء التام (حبيب، 1996؛ Johnson, 2002).

4. اضطراب الذاكرة (Memory disorder): ويظهر ذلك على شكل زيادة القدرة على تذكر تفاصيل دقيقة جداً لبعض الخبرات التي مر بها الفرد، والتي يؤدي تذكره لها إلى حالة من الضيق والكدر والقلق، وبخاصة في حالة الخبرات غير السارة، أو أن يظهر ذلك على شكل فقدان الفرد لجزء من ذكرياته أو لذكرياته كاملة (Johnson, 2002؛ Tincher, 2003؛ Mnro, 2004).
5. اضطراب الانفعالي (Emotional disorder): بمعنى أن يظهر الفرد المضطرب نمط من التفكير غير المتناسب مع الموقف كماً ونوعاً، بحيث يظهر الفرد بعض المفردات اللغوية غير المعبرة بشكل دقيق عما يجول في خاطره من أفكار، فيقع نتيجة لذلك ببعض الأخطاء والأوهام (غانم، 1995؛ Lagenguist, 2004).
6. اضطراب السلوك الحركي: ويظهر ذلك على شكل تكرار لبعض الحركات العصبية أو بعض التعابير والمفردات دون أن يكون لها حاجة أو ضرورة، كما تظهر لدى الفرد في هذه الحالة بعض الحركات المقلوبة أو المصطنعة على شكل أنماط من السلوك الآلية غير المقنعة للموقف (الحمادي، 2003).

ثانياً: القناعات الخاطئة

تؤدي القناعات الخاطئة والتفكير الخاطئ إلى مشكلات في التكيف وفي الصحة النفسية، وفيما يلي توضيح لبعض النماذج من هذه القناعات الخاطئة في التفكير (Cavanagh, 2002):

1. التعميم الزائد (Overgeneralization): بمعنى أن يحكم الفرد على مجموعة من الأشياء أو الأفراد بناء على جزء أو مظهر واحد من هذه الأشياء.
2. كل شيء أو لا شيء (All – or - Nothing): أي إعطاء أهمية مبالغ فيها لموضوع معين بحيث يصبح هذا الموضوع محور تفكير الفرد ولا يجد بديل له ، ويسعى إلى تحقيقه دون غيره وقد يصل إليه وقد لا يصل كأن يقول لنفسه إما أن ادرس الطب مثلاً أو لا ادرس إطلاقا .
3. الجمل المطلقة (Absolute sentences): استخدام عبارات تقدم إحكام مطلقة قاطعة لا تأخذ الاحتمالات المختلفة بعين الاعتبار، واستخدام مفردات لغوية في غير موضعها.
4. استمرار الوضع قائماً زمانياً: أي عدم الثقة بالمستقبل واستخدام الأفكار المتشائمة من الحياة على افتراض أن ما كان موجوداً في الماضي سيبقى كما هو في الحاضر والمستقبل.

وتؤدي هذه القناعات الخاطئة إلى أخطاء وجمود في التفكير، والمشكلة في هذه القناعات الخاطئة مقاومتها المستمرة لأي محاولة للتعديل والتغيير إلى درجة كبيرة، حتى أن بعض الناس الذين يحملون مثل هذه القناعات على استعداد للتضحية بكل شيء دفاعاً عنها، ومن الأسباب التي تجعل من هذه القناعات الخاطئة مقاومة للتعديل والتغيير أنها:

أ. تمتاز بالخصوصية بحيث لا يتم التعبير عنها شعورياً وإنما يعبر عنها بشكل لا شعوري وبالتالي يصعب إدراكها من قبل الفرد بوضوح، فهو لا يتحدث عنها ولا يستطيع مناقشتها مع الآخرين لأنها خفية وغير ظاهرة.

ب. تظهر بعض هذه القناعات في مراحل الطفولة الباكرة فتصبح أساسية في حياة الفرد لا يستطيع الاستغناء عنها في سبيل التكيف مع متطلبات الحياة، وتتحول بذلك إلى أنماط من العادات الثابتة والراسخة في تفكير الفرد غير قابلة للتعديل والتغيير لقناعته فيها.

ج. لا يتنازل عنها الفرد ببساطة وبسهولة لأنه قد توصل إليها من خلال فترة زمنية طويلة، لدرجة أن بعض الأفراد الذين يحملون هذه القناعات الخاطئة يسعون إلى إثبات صحة هذه القناعات، باتباع أساليب وطرق مختلفة لأنهم يفضلون أن يكونوا على حق أكثر من تفضيلهم لأن يكونوا أكثر سعادة وأكثر صدق وموضوعية، ومن بين هذه الطرق والأساليب التي يلجأ إليها هؤلاء الأفراد:

1. التجاهل الانتقائي (Selection ignoring): بحيث يحاول الفرد تجاهل وتجنب المعلومات أو الإحداث أو المواقف أو الوقائع التي تنفي هذه القناعات أو تناقضها، ويبقي ويثبت ادراكه كله حول المواقف والوقائع التي تميز هذه القناعات الخاطئة وتؤكدها ولو أنها غير موضوعية.
2. الانتباه الانتقائي (Selection attention): يركز الفرد حامل هذه القناعات الخاطئة انتباهه على أي ملاحظة تثبت قناعاته الخاطئة ولا يركز على دون ذلك.
3. المكافأة أو التعزيزات الزائفة (Imitative reinforcement): أي محاولة الفرد لتفسير الوقائع التي يصادفها في حياته بشكل خاطئ باعتبارها تتضمن مكافأة أو تشجيع لهذه القناعات الخاطئة، كما يحاول بعض الأفراد الذين يحملون هذه القناعات طلب الإطراء والمديح لهذه القناعات، فإذا ما حصل الفرد على هذه التعزيزات والإطراءات بين الفينة والأخرى ممن حوله فإن هذه القناعات الخاطئة تزداد رسوخاً وتثبتاً لديه وتصبح أكثر مقاومة للامحاء (Extinction).
4. اختيار الأصدقاء: يقوم الفرد باختيار أصدقائه الذين يحملون قناعات تشبه قناعاته مما يؤدي إلى أن يعمل كل فرد من أفراد هذه العلاقة على اختيار وانتقاء الوقائع والأحداث التي تثبت هذه القناعات الخاطئة وروايتها وتكرارها بشكل يزيد من تركيز الانتباه عليها.

العوامل التي تؤثر على التفكير الايجابي والتفكير السلبي :

1. التنشئة الاجتماعية والتحديات التي تواجهها:

تواجه التنشئة الاجتماعية في عالمنا العربي والإسلامي اليوم نوعين من التحديات: أحداهما داخلي بمعنى أنه نابع من المجتمع ذاته وأنظمته ومعاييره ونسقه المختلفة، والآخر خارجي، بمعنى انه مصدره خارج حدود المجتمع المتمثل بالمتغيرات التي تدخل على ثقافة المجتمع من الثقافات الأخرى نتيجة للتفاعل السلبي أو الايجابي (الحمادي، 2003)، لقد كانت التنشئة الاجتماعية في المجتمعات التقليدية محصورة في عدد قليل ومحدود من المؤسسات التربوية والاجتماعية، كالأسرة والمدرسة والجماعة والمسجد والجيرة، بحيث تساند هذه المؤسسات بعضها البعض لتحقيق تنشئة متوازية سليمة، بعيداً عن التناقض والتصارع والمنافسة فيما بين أهدافها، ولكن مع تطور المجتمعات وهجرة الأسر أو بعض أفرادها من الريف إلى المدن الكبيرة تعددت وسائط التنشئة الاجتماعية، لتشتمل إضافة إلى ما هو موجود، الفيديو والتلفزيون والإذاعة والسنما والمسرح والصحافة والكمبيوتر والانترنت والقنوات الفضائية، والتي تتعارض فيما بينها من حيث الأهداف والأساليب والوسائط، وينعكس هذا التناقض والتصارع بين هذه المؤسسات على عملية التنشئة الاجتماعية فتصبح مشوشة، فينعكس كل ذلك على شخصية الفرد ونفسيته فيصاب بالاضطرابات النفسية المختلفة (حبيب، 1996).

كما أن تعقد الحياة العصرية ومتطلباتها الأساسية والكمالية التي أصبحت الأخيرة منها نتيجة لهذا التطور أساسية في كثير من الحالات، مما أدى إلى اضطراب العلاقات الأسرية وتفككها، وهذا انعكس ايضاً سلباً على عملية التنشئة الاجتماعية وتجسد ذلك في الاضرابات العلاقة بين الزوجين، والانفصال أو الطلاق، أو الخلافات الزوجية، أو تعدد الزوجات، كل ذلك يؤدي إلى نتائج وخيمة على الأطفال بسبب غياب الوالد عن البيت، وغياب ألام العاملة وفقدان الأولاد مصدر العطف والحنان والتوجيه والتدبير، فهذا الواقع الجديد للحياة الأسرية إضافة إلى تدني دخل الأسرة المادي وانحراف معايير الأسرة الاجتماعية وعدم الاستقرار، كل ذلك أسهم في تقليص دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية (أيوب، 2002؛ العوضي، 2004).

2.الحروب:

لعل القول المشهور في هذا المجال بأن الحروب يصنعها الكبار ويقع ضحيتها الصغار هو أكبر تعبير عن مدى التأثير المعنوي والنفسي لهذه الحروب على الأطفال، حيث تؤكد كثير من الدراسات والبحوث النفسية على أن أخطر آثار الحروب هي التي تظهر على الأطفال من حيث فقدان التوازن النفسي لديهم، وظهور الكثير من المشكلات النفسية كالقلق الشديد والفزع والتعاسة والعدوانية والعصاب النفسي وغير ذلك، وتقول أخصائية الطب النفسي والعقلي نعمة البدراوي في هذا المجال " أن الصدمات التي يتعرض لها الطفل بفعل الإنسان أقسى وأشد مما قد يتعرض له من جراء الكوارث الطبيعية وأكثر رسوخاً في الذاكرة " (البدراوي، 2003)، ويزداد الأمر صعوبة إذا تكررت هذه الصدمات والخبرات غير السارة في فترات متقاربة، فتتراكم هذه الخبرات لدى الطفل والشاب على شكل مشكلات نفسية واجتماعية عميقة بخاصة إذا لم يتمكن الأهل أو المجتمع احتواء هذه الحالات من خلال مساعدة الطفل على تجاوز هذه المشكلات، ومن أهم الحالات النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الطفل والشاب خلال الحرب: سوء التغذية، المرض، التشرد، اليتم، الفواجع بسبب المشاهدة العنيفة، ارتكاب أعمال العنف، العجز والاتكالية.

3. المناخ الأسري:

لا يوجد هناك من المؤسسات أو الهيئات التي تستطيع أن تلعب الدور الذي تلعبه الأسرة في حياة الأفراد، ومن أهم السمات المميزة لهذا المناخ الأسري (الطواب، 1991؛ البدراوي، 2003):

أ. تشجيع الأبناء على الاستقلالية في التفكير واتباع أسلوب الحوار والنقاش والتفاهم وليس أسلوب إلقاء الأوامر وأسلوب الطاعة العمياء، وذلك من خلال ما تقدمه من شعور بالأمن والاطمئنان للطفل.

ب. التخلص ما أمكن من أساليب التربية غير السوية كالقسوة والتهديد والتوبيخ ، والسخرية والعقاب البدني والمعنوي ، أو التدليل الزائد ، والنبذ والإهمال ، أو التذبذب وعدم الثبات في أسلوب معاملة الأبناء .

ج. توفير مثيرات متنوعة ومختلفة وعديدة أمام الأبناء لإتاحة الفرصة لديهم للاختيار من بينها ما يناسب قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم.

د. تنمية حب الاستطلاع عند الأبناء وتعزيزه لديهم من أجل تطوير قدراتهم العقلية والإبداعية.

4. المدرسة:

المدرسة مؤسسة اجتماعية وتربوية تقوم بعمليات التعليم والتربية معاً وهي تقوم بوظيفتين تكادان تكونان متناقضتين هما: الأولى تتعلق بنقل التراث والمحافظة عليه، والثانية تتعلق بالتغير ومواكبة التطور،

والنظام التعليمي الجيد هو الذي يستطيع التوفيق بين هذين الجانبين، ولقد نشأت المدرسة عندما تطورت المجتمعات وتعقدت المعارف وتعددت وأصبحت الأسرة غير قادرة على تحمل أعباء هذه الوظائف بمنفردها، وتمشياً مع سياسة ديمقراطية التعلم والتعليم عمدت معظم المجتمعات المتقدمة منها والنامية الى توفير مؤسسات تعليمية رسمية يتلقى فيها ابناؤها العلوم والمعارف المختلفة والمتطورة، وبالرغم من أن قيام المدرسة قد سلب المؤسسات التربوية التقليدية كثيراً من مهامها، لكنها لا يمكن ان تحل محلها بأي حال من الاحوال، وبقيت تلك المؤسسات وبخاصة الاسرة تعمل في خط متوازٍ مع المدرسة (غانم، 1995).

والمدرسة هي المؤسسة التربوية الرسمية الوحيدة التي يمكنها تقديم خدمات تربوية متوازنة للافراد، بمعنى انها تمتاز عن غيرها من المؤسسات بتقديم الخدمات التعليمية والتربوية بشكل مخطط ومنظم حسب العمر الزمني والعقلي للتلميذ، وهذا غير متوفر بأيٍ من المؤسسات الاخرى على أهميتها، والمدرسة بشكل عام ، مثلها مثل المؤسسات المختلفة، تتكون من مجموعة من العناصر الاساسية التي تتكامل مع بعضها البعض بنائياً وتتساند وظيفياً للحفاظ على استمرارية هذه المؤسسة وبقائها، وهذه العناصر تتفاعل في اطار المدرسة كمؤسسة أو نظام اجتماعي، وهي التي تحدد ما يطلق عليه فاعلية المدرسة (School Effectiveness) (البدراوي ، 2003)، ومن هذه العناصر المعلم والمتعلم ومدير المدرسة والمنهاج والتقنيات والوسائط المستخدمة والتقويم، وكلما تكاملت هذه العناصر وقامت بوظائفها بشكل سليم كلما قدمت المدرسة خدماتها بالشكل المطلوب، وكلما حصل هناك قصور أو عجز في واحدة أو أكثر من هذه العناصر كلما انخفضت فاعلية المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية .

5. شعور الفرد بالنقص والدونية :

ويعتبر هذا العامل من العوامل المهمة التي تؤثر في نمط واسلوب التفكير لدى الفرد فتجعله تفكيراً ايجابياً أو سلبياً، وهناك عدة اسباب تؤدي الى احساس الفرد بالنقص والدونية أهمها:

أ . التربية غير السوية: يؤكد معظم علماء النفس على ان التربية والتنشئة الخاطئة لها تأثير خطير في تكوين الفرد النفسي والاجتماعي وتوجيه سلوكه توجيهاً سوياً، فإن قامت التربية والتنشئة على الخوف والتوتر والانفعال والصراع الدائم والمتكرر، فإنها تؤدي الى بلورة شخصية مضطربة لدى الافراد وهذا ينعكس في سلوكه وفي استعداده للاصابة بالامراض النفسية والعقلية، لذا، فإنه لا بد من توفير اساليب تربوية يسودها التعاطف والحنان بين أفراد الاسرة، وتوفير تربية تحترم الفرد وتتقبل مشاعره واتجاهاته (جامعة القدس المفتوحة، 1992).

ب. الحرمان والقيود الاجتماعية: ينشأ الفرد في مجتمعاتنا ومنذ الطفولة المبكرة لنظم اجتماعية قمعية تقوم على الحرمان والسيطرة، وتتعدد اشكال هذا الحرمان فقد يكون حرماناً مادياً، أو يكون حرماناً من المكانة والمركز الاجتماعي، أو حرماناً من ابداء الراي بحرية، كل ذلك يحد من قدرة الفرد على ممارسة التفكير الايجابي المثمر، ويجعله عرضة للضطراب الفكري والتطرف فيه (البدراوي، 2003).

ج. هيمنة النظم السياسي المتخلفة : إن الأنظمة السياسية الرجعية المتخلفة تسعى دائماً إلى إشعار مواطنيها بالعجز والضعف والنقص ، حتى يبقى هؤلاء المواطنين مسلوبي الإرادة وبحاجة إلى هذه الأنظمة ، ولا يفكرون بغير إشباع حاجاتهم الأساسية في الحياة ولا يطالبون بحقوقهم ، وبذلك فإن هذه الأنظمة الحاكمة

المتخلفة تصبح حجر عثرة أمام ممارسة الفرد لحريته الفكرية ويبقى تفكيره سلبي وفي حدود ما تقبلـه هـذه الأنظمة وما تسمح به .

6 .**وسائل الاعلام المختلفة :**

إن حجم الإقبال على وسائل الإعلام المتطورة بأشكالها المختلفة يتضاعف تقريباً كل عام وكل شهر وبـشكل متسارع، فقد اثبتت بعض الدراسات ان هناك تأثير مباشر وملحوظ للتلفاز والبث الفضائي على سلوك وتفكير المشاهدين، كما وجد تأثير ملحوظ للمشاهدة التلفازية في مبادئ الافرد ومدى تقبلهم وقدرتهم على التكيف مع المعايير الاجتماعية (جبسون، 1990). ان سهولة الوصول الى المعلومات الغزيرة جداً باستخدام تقنيات فـي متناول الجميع كشبكة الانترنت العالمية، تؤدي الى ركون الافراد الى الوسـائل والتقنيـات دون ان يـستخدم تفكره ، وهنا يجب ان لايفهم محاربة هذه التقنيات ومقاطعتها ، وانما يجب استخدامها بالقـدر الـذي يـؤدي الغرض والهدف ، وان يعتمد الفرد على اساليبه وسماته في التفكير والبحث وان لا يركن الى ما هو سهل .

تحديد مشكلة الدراسة

يعبر التربويون دائماً عن قلقهم حول عجز الطلاب في مراحلهم المختلفة على التفكير المنتج والفعال الذي يؤدي إلى نتائج جيدة من حيث الإنجاز والتحصيل الدراسي، وقد دأبت المحاولات التطويرية المـستمرة لتنمية مهارات التفكير الايجابي لدى التلاميذ، وظلت هذه هي المشكلة الأساسية والقائمة باسـتمرار بالنـسبة للعملية التربوية والتعليمية، وبالرغم من كثافة الدراسات والبحوث النظرية والامبريقيـة فـي أدبيـات هـذا الموضوع وبخاصة في المجتمعات الغربية، إلا أنه ما زال هناك الكثير من التـساؤلات حـول الممارسـات العملية لتطوير هذه المهارات، وما زال هناك فقر في توفير البرامج التدريبية والمقترحة في هذا المـضمار، وبخاصة في مجتمعاتنا العربية، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لتقديم إطار نظري معمـق حـول حاجـة الإنسان العربي لتطوير مهارات التفكير الايجابي لديه حتى يستطيع مواكبة التـسارع فـي حجـم ونوعيـة المعلومات المتوفرة في حياتنا المعاصرة، وزيادة فعالية هذا التفكير ليـصبح قـادراً علـى متابعـة التقـدم التكنولوجي والثروة المعرفية الآخذة بالزيادة يوماً بعد يوم بسبب المستجدات والتغيرات الطارئة علـى حيـاة الإنسان في هذا العالم، واستجلاء مدى أهمية تمتع الأفراد بمهارات التفكير الايجابي وتجنب التفكير السلبي من أجل تحقيق هذه الأهداف، كما هدفت هذه الدراسة بإجراء دراسة ميدانية للتعرف على على طبيعـة التفكيـر الايجابي والسلبي في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلبة الجامعة، وتقديم بعض المقترحات والتوصيات اللازمة لتطوير الانسان العربي من مهارة التفكير الايجابي لديه.

أهمية الدراسة

كتب الكثير حول أساليب التفكير وانماطه ومميزات هذه الاساليب وخصائصها الايجابية التي تنعكس على سلوك الافراد وقدراتهم وابداعاتهم المختلفة، إلا أنه قلة من الباحثين وبخاصة في الجانب العربي من أهتم

بتوضيح ماهية التفكير الايجابي والتفكير السلبي، ومزايا وتأثير كل منهما على حياة الفرد، ومعرفة العوامل المؤثرة على هذه الانماط من التفكير سواء من حيث المؤسسات الاجتماعية أو المؤسسات التربوية المختلفة، حيث أننا مطالبين دائماً بضرورة السعي الحثيث والجاد لوضع اسس واستراتيجيات موضوعية وصحيحة لوقاية انفسنا من الوصفات الجاهزة، والحالات التي تقودنا الى ان نكون مرتعاً خصباً للافكار السلبية (الطواب، 1996) . حيث أن العلاقة القوية بين الثقة بالنفس وبين الأفكار الايجابية كما انه في المقابل العلاقة قوية بيالدراسية، الشخصية والأفكار السلبية، فكلما قوية ثقة الإنسان بنفسه وبقدراته وسماته الشخصية كلما كانت شخصيته ايجابية وأفكاره وأساليب تفكيره ايجابية، وعكس ذلك كلما كانت ثقته بنفسه ضعيفة ومهزوزة كلما كانت أفكاره وأساليب تفكيره سلبية. حيث يُعد التفكير العلمي هو هدفاً يجب أن تسعى المناهج الدراسية والمعلمين لتحقيقه في جميع المراحل الدراسية ، ويعتبر وسيلة في الوقت نفسه للارتقاء بمستوى الفرد والمجتمع ، وأن الاهتمام بتدريب الطلاب على مهارات التفكير الايجابي الفعال يكون له مردود كبير على مستوى معيشتهم في الحاضر والمستقبل (عبد السلام ، 2004) .

لذا، فقد أوصت بعض المؤتمرات العالمية التابعة لمعهد اليونسكو بالاهتمام بتنمية مهارات التفكير في التدريس وفي المناهج التربوية المختلفة، ونتيجة لذلك انعقد المؤتمر الثالث للوزراء والمسؤولين في التعليم في الوطن العربي في بغداد عام (1985)، وكان موضوع المؤتمر حول البيئة التدريسية في الجامعات العربية، ولقد قررت بعض الدول العربية بعد هذا المؤتمر تدريس التفكير بأنواعه المختلفة في مقرر خاص في المرحلة الثانوية وربطه في مواضيع الرياضيات والعلوم (ردمان، 2001)، حيث أن للمناهج الدراسية بعامة والمناهج الدراسية الجامعية بخاصة دور كبير ومهم في تنمية وتطوير التفكير ومهاراته المختلفة، إذ يتم عن طريقها تعليم وتدريب الطلاب على التنظيم والتسلسل في تفكيرهم ومن ثم يمكنهم تطبقها خلال تفاعلهم وانخراطهم الفعلي في المؤسسات الاجتماعية والتربوية المختلفة (Brayer, 1989).

هدف الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية معرفة مستوى التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والتربوية لديهم، وبالتحديد فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن الاستفسارات آلاتية:

1. ما هو نمط التفكير السائد لدى طلبة الجامعة ؟ هل هو التفكير الايجابي أم التفكير السلبي ؟
2. هل تختلف أنماط التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تبعاً للمتغيرات: الجنس، والتحصيل الأكاديمي، والتخصص، ومكان السكن، ومستوى تعليم الأب وألام، وعمل الأب وألام ؟

الدراسات السابقة

قام الطواب (الطواب، 1991) فقد هدفت إلى معرفة نوع التفكير الصوري لدى طلبة الجامعة في مصر مقارنة بما توصلت إليه الجامعات الأجنبية، كذلك هدفت الدراسة إلى معرفة أثر متغيرات: نوع الدراسة، والتدريب العملي، و الجنس في نمط التفكير، تكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة في

المرحلة الرابعة بكلية التربية من جامعة الاسكندرية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احـصائياً بـين طلاب ذو التخصصات المختلفة (تاريخ، لغة عربية، فلسفة، رياضيات) في التفكير لدى الطلاب لمـصلحة طلبة الرياضيات، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين في التفكير.

أجرى تيسدال (Teasdale , 1993) دراسة بهدف التعرف على تأثير التفكير السلبي في السلوك الاكتئابي ومدى العلاقة المتبادلة بينهما لدى طلبة الجامعة ، طُبقت الدراسة على عينة بلغـت (522) طالبـاً وطالبة ، لفحص سؤال أساسي يوضح العلاقة بين الكئابة والتفكير السلبي ، وقد خلصت الدراسة إلى نتيجـة مفادها أن التفكير السلبي يؤدي إلى الاكتئاب ، وان المزاج المكتئب يحدد نوعية التفكير ايجـابي أو سـلبي ، بمعنى أن هناك علاقة طردية بين التفكير السلبي والاكتئاب .

وفي دراسة مشابهة أجراها فينيل وآخرون (Fennell & Others, 1996) بهدف التحقق من أثر الكآبة النفسية في توفير المناخ المناسب للتفكير السلبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) مريضاً بالكآبـة تتراوح أعمارهم بين (21 – 59) سنة، وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة عامـة وهـي أن لا يوجـد تـأثير جوهري للكآبة المنخفضة والمرتفعة في مستوى التفكير السلبي.

وقام جودهارت (Goodhart , 1999) بدراسة بعنوان تأثير التفكيـر الايجـابي والـسلبي فـي التحصيل والأداء الانجازي في مواقف معينة ، تم اختيار عينة مكونة من (151) طالباً وطالبة مـن طلبـة الجامعة ، وقد خرجت الدراسة إلى وجود ارتباط جوهري بين نمط التفكير الايجابي والقدرة علـى الإنجـاز التحصلي لدى الطلبة ، بينما على العكس من ذلك فقد أظهرت عدم يوجد ارتباط جوهري بين التفكير الـسلبي وقدرة الطلاب على الأداء التحصلي .

أما الباحث كندال (Kendall , 2000) فقد حاول في دراسة له معرفة أثر الاضـطراب النفـسي ونمط اللغة التي يستخدمها الفرد في التفكير الايجابي والسلبي لديه ، طبقت الدراسة على ثلاث عينات متباينة هي : الأولى وبلغت (177) طالب جامعي ممن شخصت حالتهم بأنهم متفـائلين ، الثانيـة وبلغـت (19) مريضاً ممن شخصت حالتهم بأنهم يعانون من الاكتئاب النفسي، والثالثة وبلغت (15) مريضاً ممن شخصت حالتهم بأنهم مضطربين نفسياً، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة جوهرية بين مستوى التفكير الايجـابي ومستوى التفاؤل لدى العينة الأولى ، بينما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة جوهرية بين التفكيـر الـسلبي والاكتئاب المرتفع في العينة الثانية ، وعدم وجود فروق جوهرية بين التفكير الايجابي والسلبي والاضطراب النفسي في العينة الثالثة .

هدفت الدراسة التي قام بها بيك (Backe, 2001) الى معرفة العلاقة بين التفكير السلبي والقـدرة على التفكير الإبداعي، طبقت إجراءات الدراسة على عينة مكونة من (166) طالباً وطالبة ملتحقين في أحدى الجامعات الأمريكية، نصفهم من الذكور والنصف الأخر من الإناث، وقد أسفرت الدراسة عن وجود ارتبـاط جوهري بين التفكير السلبي المنخفض والتفكير الإبداعي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق فـي نمـط التفكير السلبي ومتغير الجنس، إذ أظهرت الإناث ميلاً أكبر من الذكور نحو التفكير السلبي، كما بينت النتـائج عدم وجود فروق في مستوى التفكير السلبي ومتغيرات التحصيل الأكاديمي والتخصص.

وهدفت أيضاً دراسة كل من ريج و داهلهمير (Rich & Dahlheimer , 2001) إلى التعـرف على تأثير التفكير الايجابي والسلبي في فعالية التغذية الراجعة في تعلم بعض المفاهيم لدى عينة مكونـة مـن (32) من طلبة الجامعة في مرحلة البكالوريوس، وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادهـا وجـود فـروق جوهرية في مستوى فعالية التغذية الراجعة في تعلم المفاهيم تعزى إلى نمط التفكير الايجابي ، بينما لم تظهر الدراسة في التفكير الايجابي والسلبي ومتغير الجنس ، كما بينت النتائج ميل الطلبـة إجمـالا نحـو التفكيـر الايجابي .

كما كان من بين أهداف دراسة أنتوني (Anthony, 2002) التعرف على مـدى تـوافر أنمـاط التفكير لدى عينة من طلبة الجامعة، مكونة من (206) طالباً وطالبة نصفهم من الطلاب الذكور، والنـصف الأخر من الطالبات من تخصصات مختلفة، وقد خلصت الدراسة إلى ميل الطلبة اجمالاً نحو نمـط التفكيـر السلبي، كما أظهرت الإناث ميلاً نحو التفكير الايجابي أكثر من الذكور، بينما أظهر الطلبة من التخصـصات العلمية ميلاً نحو التفكير الايجابي بمستوى أكبر مقارنة بالطلبة من التخصصات النظرية.

كما أجرى أيريز (Ayres, 2002) دراسة لمعرفة العلاقة بين التفكير السلبي والقدرة على احتفاظ المعلومات واسترجاعها، ولقد طبق الباحث إجراءات دراسته على عينتين منفصلتين كالتالي: أجريت الدراسة الأولى على عينة بلغت (1223) طالباً وطالبة جامعي، للتحقق من مـدى العلاقـة بـين التفكيـر الـسلبي والاحتفاظ العالي والمنخفض للمعلومات، وخلصت الدراسة إلى عدم وجود علاقة جوهرية بين التفكير السلبي والقدرة على الاحتفاظ العالي أو المنخفض، بينما أجريت الدراسة الثانية على عينة بلغت (1808) طالب من المرحلة الثانوية، وخرجت الدراسة أيضاً بعدم وجود علاقة ارتباطي جوهرية بين التفكير السلبي والقدرة على احتفاظ المعلومات بمستوى مرتفع أو منخفض.

وقام ليوبميرسكي (Lyubomirsky, 2002) بدراسة كان الهدف الأساسي منهـا معرفـة تـأثير التأمل الذاتي المركز في التفكير السلبي والقدرة على حل المشكلات، على عينة مكونة مـن (160) طالـب جامعي نصفهم ممن يعانون من القلق والنصف الأخر من الطلبة غير القلقين، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة بين التأمل الذاتي المركز وبين التفكير السلبي لدى الطلبة القلقين، كما بينت النتائج إن الطلاب القلقـين والطلاب ذوي التفكير السلبي قد أظهروا فاعلية أقل لحل المشكلات المختلفة مقارنة بالطلاب غيـر القلقـين. كذلك دلت النتائج على وجود علاقة جوهرية بين التفكير السلبي والقلق ومتغير الجنس لمصلحة الإناث أي أن الطالبات قد أظهرن مستويات أعلى من الذكور على التفكير السلبي والقلق.

وأجرى الباحث موريزو (Maurizio, 2003) دراسة هدفت الى التعرف على العلاقة بين التفكير السلبي وتحمل الافراد للمواقف الضاغطة والمحبطة، واختار لذلك عينة مكونة من (94) طالباً وطالبة مـن طلبة الجامعة، وقد اسفرت نتائج الدراسة الى انه لاتوجد فروق جوهرية في التفكير السلبي والايجابي يمكـن عزوها لمتغير الجنس، بينما أظهر الذكور قدرة أفضل لتحمل المواقف الضاغطة مقارنة بالإناث، كما أظهرت النتائج الى وجود علاقة بين التفكير السلبي وتحمل المواقف الضاغطة حيث أظهر الطلبة ذوي التفكير السلبي قدرة أقل للتجاوب بفعالية مع المواقف الضاغطة.

هدفت دراسة ريبيكا (Rebecca, 2003) إلى معرفة تأثير التفاعل المشترك بين نمطـــي التفكيـــر الايجابي والسلبي وبين متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي في عزو النجاح في اكتساب المفاهيم، وتكونت عينة الدراسة من (284) طالباً وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الأخر من الإنـــاث، وخرجـــت الدراسة بأن هناك تأثير جوهري لنمط التفكير الايجابي في تعلم المفاهيم، كما أظهرت النتائج أن هناك ميـــل لدى أفراد العينة نحو التفكير الايجابي، بينما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لمتغيرات الجنس والتخـــصص والمستوى الدراسي في نمط التفكير الايجابي والسلبي.

هدفت دراسة مورجان وآخرون (Morgan & Others, 2003) التعـــرف علـــى أثـــر التفكيـــر الايجابي والسلبي في تعليم مهارات حاسوبية تقليدية باستخدام نمطين من التغذية الراجعة الايجابية والـــسلبية، على عينة من طلبة الجامعة بلغت (86) طالباً وطالبة، وانتهت الدراسة إلى نتائج كثيرة كـــان أهمهـــا عـــدم وجود فروق في مستوى تعلم مهارات حاسوبية بحيث تعزى إلى نمط التفكير الايجـــابي أو الـــسلبي، بينمـــا أظهرت الدراسة وجود فروق جوهرية بين الجنسين في استخدام التغذية الراجعة في الـــتعلم تعـــزى للتفكيـــر الايجابي لمصلحة الذكور الذين أظهروا تفوقاً في هذا المجال، كما أظهر الطلاب ميلاً نحو التفكيـــر الـــسلبي اجمالاً.

وفي دراسة أخرى أجرها هافرين (Haveren, 2004) بعنوان أثـــر مـــستوى التفكيـــر الـــسلبي والايجابي في التحصيل لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس ومستوى التعليم، وقد اختـــار الباحـــث لتحقيق أهداف دراسته عينة مكونة من (200) طالباً وطالبة ملتحقين في إحدى الجامعات الأمريكيـــة، مـــن مستويات مختلفة، وقد انتهت الدراسة إلى أن الطلبة الجامعيين سواء كانوا في السنة الأولى أو الأخيرة فـــإنهم لا فروق جوهرية بينهم من حيث مستوى التفكير السلبي والايجابي، بينما أظهـــرت النتـــائج وجـــود فـــروق جوهرية بين مستوى التفكير السلبي والتفكير الايجابي عند اعتبار متغير الجنس لمصلحة الطلاب الذكور حيث أظهروا مستوى أفضل على التفكير الايجابي.

كما أثبتت دراسة قام بها فريق من الباحثين في جامعة ويسكونسن ـــ ماديـــسون (2004) بهـــدف التعرف على العلاقة بين التفكير السلبي الخاطئ والإصابة بالمرض على عينة من كبـــار الـــسن تراوحـــت أعمارهم بين (55 – 60) سنة، وقد بينت الدراسة أن الأفكار السلبية والحزينة تضعف نظام المناعـــة فـــي الجسم وتجعل الإنسان أكثر استعداد للمرض، كما أظهرت الدراسة أن هناك اختلاف في النشاط الدماغي بـــين الأفراد ذوى التفكير السلبي والأفراد ذوي التفكير الايجابي، إذ تبين أن المتشائمين والسوداويين ذوي التفكيـــر السلبي يظهرون نشاطاً أكبر في منطقة القشرة الدماغية اليمنى على عكس ما هو متعارف عليه بيولوجياً مـــن أن منطقة السرور والأفكار الايجابية هي الجهة اليسرى من القشرة الدماغية.

وفي دراسة أخرى أجرها مونرو (Munro, 2004) بهدف التعرف على العلاقـــة بـــين التفكيـــر السلبي والتفكير الايجابي وسمتي الشخصية المتفائلة والمتشائمة، على عينة بلغت (420) طالباً وطالبة ممـــن يدرسون في إحدى الجامعات الأمريكية، وقد انتهت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في مـــستوى التفكيـــر

السلبي والايجابي تُعزى إلى سمتي الشخصية المتفائلة والمتشائمة لدى طلبة الجامعة، حيث اظهر الطلبة المتفائلون مستوى أكبر على التفكير الايجابي، بينما أظهر الطلبة المتشائمون مستوى أكبر على التفكير السلبي، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغير الجنس والتخصص في مستوى التفكير السلبي أو الايجابي على انه قد أظهر الطلاب بشكل إجمالي ميل نحو التفكير الايجابي.

وهدفت الدراسة التي أجرها إدميسدس (Edmeads, 2004) إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات بنمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة، طبقت إجراءات الدراسة على عينة بلغت (75) طالباً من الذكور، و (105) من الإناث في إحدى الجامعات الأمريكية، وانتهت نتائج الدراسة إلى أن ما نسبته (41 % .4) من الطلبة ذكوراً وإناثا قد أظهروا ميلاً نحو التفكير الايجابي، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة جوهرية بين نمطي التفكير ومتغيري التحصيل و الجنس لمصلحة الطلاب مرتفعي التحصيل والإناث حيث أظهر الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والطالبات ميلاً أكبر نحو التفكير الايجابي، ولم تظهر الدراسة علاقة جوهرية بين متغير التخصص ونمطي التفكير الايجابي والسلبي.

فروض الدراسة

للتحقق من أهداف الدراسة السابقة سعت الدراسة الحالية إلى فحص الفروض الصفرية آلاتية:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير الجنس .
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير التحصيل الاكاديمي .
3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير التخصص الدراسي .
4. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير مكان السكن .
5. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير مستوى تعليم الاب .
6. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير مستوى تعليم الام .
7. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير عمل الاب .
8. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير عمل الام .

إجراءات الدراسة

أولاً : مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلبة الملتحقين في منطقة طولكرم التعليمية التابعة لجامعة القدس المفتوحة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2002 / 2003 والموزعين تبعاً للبرنامج الدراسي والتخصص كما هو مبين في الجدول الأتي :

جدول رقم (1)

يبين توزيع الطلاب مجتمع الدراسة تبعاً للبرنامج الدراسي والجنس *

البرنامج الدراسي	الذكور	الاناث	المجموع
التربية	194	809	1003
الادارة والريادة	576	285	861
الخدمة والتنميةالاجتماعية	237	180	417
الحاسوب	145	100	245
التنمية الريفية(الزراعة)	5	–	5
المجموع	1157	1374	2531

* تبعاً لإحصائيات دائرة القبول والتسجيل في منطقة طولكرم التعليمية للعام الدراسي 2002 / 2003

ثانياً : عينة الدراسة :

لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أغراض هذه الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية بحيث تمثل المجتمع الأصلي، وقد تكونت هذه العينة من (200) طالباً وطالبة موزعين تبعاً لمتغيرات الدراسة موضع البحث كما هو في الجدول الأتي:

جدول رقم (2)

يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المختلفة

المتغيرات	مستويات المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	100	50.0
	اناث	100	50.0
التخصص	تربية	79	39.5
	حاسوب	20	10.0
	ادارة وريادة	68	34.0
	خدمة اجتماعية	33	16.5
المعدل التراكمي	85 فأكثر	6	3.0
	(76 – 84.9)	58	29.0
	(65 –75.9)	100	50.0
	أقل من 65	36	18.0
مكان السكن	قرية	98	49.0
	مدينة	76	38.0
	مخيم	26	13.0
عمل الاب	عامل	122	61.0
	موظف حكومي	57	28.5
	مهندس ، طبيب ، صيدلي ، محامي	8	4.0
	تاجر	13	6.5
عمل الام	ربة بيت	163	81.5
	عاملة	37	18.5
مستوى تعليم الاب	توجيهي فأقل	144	72.0
	دبلوم كليات المجتمع	20	10.0
	بكالوريوس فأكثر	36	18.0
مستوى تعليم الام	توجيهي فأقل	163	81.5
	دبلوم كليات المجتمع	14	7.0
	بكالوريوس فأكثر	23	11.5

ثالثاً : أداة الدراسة :

استخدم لاغراض هذه الدراسة مقياس التفكير الايجابي والتفكير السلبي لدى طلبة الجامعة (Positive and Negative Thinking Scale PNTS)، وهو من تصميم واعداد الباحث وقد تكون من (24) فقرة تم صياغتها على شكل انماط سلوكية تعكس قدرة المفحوص على التفكير الايجابي و السلبي ،

يجيب عليها المفحوص تبعاً لطريقة ليكرت (Likert) ذو الاربعة بدائل (أوافق بشدة ، أوافق ، لا أوافق، لا أوافق بشدة) ، حيث تمنح اجابة المفحوص درجة تتراوح بين (4 – 1) على الترتيب على فقرات هذا المقياس، وبذلك فإن الدرجة الكلية على هذا المقياس تتراوح بين (24 – 96) درجة ، تعتبر الدرجة المرتفعة عليه مؤشر على التفكير السلبي ، بينما الدرجة المنخفضة تعتبر مؤشراً للتفكير الايجابي، وقد اعتمدت الدرجة(72) الحد القاطع بين التفكير الايجابي والتفكير السلبي ، حيث تعتبر درجة المفحوص(72 فأكثر) بمثابة على تفكير المفحوص السلبي ، بينما الدرجة (71 فأقل) بمثابة دليل على تفكير المفحوص الإيجابي .

صدق المقياس

استخدم الباحث طريقتين للتحقق من صدق المقياس هما :

1. طريقة صدق المحكمين أو البناء (Construct Validity) : تم عرض فقرات المقياس على ست من الاساتذة الجامعيين المتخصصين في علم النفس يحملون درجة الدكتوراة ويدرسون في الجامعات الفلسطينية ، وقد تراوحت نسب الموافقة على فقرات المقياس بهذه الطريقة بين (74 % ــــ 82 %) وهي نسب مقبولة للصدق لمثل هذا النوع من المقاييس .
2. طريقة صدق التلازمي (Concrrent Validity): تم استخراج دلالات صدق لهذا المقياس من خلال ارتباطه بمقياس التفكير التأملي لسلكمان (Seligman) الذي ترجمه وطوره الباحث لاغراض دراسة سابقة له (بركات ، 1998)، وقد بلغ معامل الصدق بهذه الطريقة على عينة استطلاعية لهذا الغرض بلغت (35) طالباً وطالبة (764. 0) وهو معامل صدق اعتبره الباحث مقبول لاغراض هذه الدراسة .

ثبات المقياس

كذلك تم استخراج معامل الثبات لهذا المقياس بطريقتين هما :

1. طريقة إعادة الاختبار (Retest–Test) : وذلك علىعينة استطلاعية تنتمي لمجتمع الدراسة الاصلي مكونة من (35) طالباً وطالبة ، وبعد فاصل زمني بلغ ثلاثة اسابيع بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (795. 0) وهو معامل ثبات مرتفع ومعقول لمثل هذا النوع من المقاييس .
2. طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency Reliability) : تم استخراجه من خلال درجات المفحوصين في العينة الاستطلاعية البالغ عددها (35)، حيث حسبت معاملات الارتباط باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) الاكثر شيوعاً للاستخدام لهذا الغرض، وقد تراوحت معاملات الاتساق لاستجابات المفحوصين لفقرات المقياس في تباينها مع المجموع الكلي للمقياس ما بين (682. 0 – 811. 0) .

خطوات الدراسة

1. تم تصميم واعداد أداة الدراسة والتأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لها وذلك باستخدام عينة استطلاعية تم اختيارها من المجتمع الاصلي للدراسة بلغ عددها (35) طالباً وطالبة .
2. اختيار عينة الدراسة الفعلية بحيث روعي ان تمثل المجتمع الاصلي بطبقاته المختلفة تمثيلاً سليماً .

3. تم تطبيق المقياس المعد لجمع البيانات اللازمة على أفراد الدراسة وبعد جمع هذه البيانات تـم تبويبهـا وجدولتها استعداداً لتحليلها بواسطة الحاسوب .
4. استخدم لتحليل البيانات برنامج الحزمة الاحصائية المحوسبة في اللعلوم الاجتماعيـة (SPSS) حيـث استخدمت المعالجات الاحصائية المناسبة من مثل : المتوسطات الحسابي ، والانحرافـات المعياريـة ، والنسب المئوية ، واختبار " ت " (T-test) ، وتحليل التباين الاحادي (One – Way Analysis of Variance) ، واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية .
5. استعداداً لتحليل البيانات وعرضها تبعاً لفروض الدراسة موضع البحث فقد تم اسـتخراج المتوسـطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المفحوصين أفراد الدراسة تبعاً للمتغيرات المختلفة وذلك كمـا هو مبين في الجدول الاتي :

جدول رقم (3)

يبين اعداد الطلبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	مستوى المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	100	57 .288	8 .746
	اناث	100	57 .373	9 .228
التخصص	تربية	79	57 .900	9 .211
	حاسوب	20	60 .086	8 .955
	ادارة وريادة	68	58 .775	8 .833
	خدمة اجتماعية	33	60 .368	9 .196
المعدل التراكمي	85 فأكثر	6	64 .167	8 .704
	(76 – 9. 84)	58	59 .931	9 .644
	(65 –9 .75)	100	58 .790	8 .729
	أقل من 65	36	58 .306	8 .844
مكان السكن	قرية	98	59 .745	9 .563
	مدينة	76	58 .671	8 .682
	مخيم	26	58 .654	8 .010
عمل الاب	عامل	122	58 .680	9 .034
	موظف حكومي	57	60 .140	8 .989
	مهندس ، طبيب ، صيدلي ، محامي	8	56 .000	7 .746
	تاجر	13	61 .846	9 .616
عمل الام	ربة بيت	163	58 .153	9 .044
	عاملة	37	63 .784	7 .413
مستوى تعليم الاب	توجيهي فأقل	144	58 .993	8 .746
	دبلوم كليات المجتمع	20	59 .650	10 .659
	بكالوريوس فأكثر	36	59 .750	9 .361
مستوى تعليم الام	توجيهي فأقل	163	58 .723	9 .147
	دبلوم كليات المجتمع	14	62 .429	10 .457
	بكالوريوس فأكثر	23	60 .565	6 .694

نتائج الدراسة

قبل فحص فروض الدراسة تتم الاجابة عن السؤال الاساسي لهذه الدراسة والذي ينص على :

ما هو نمط التفكير السائد لدى طلبة الجامعة ؟ هل هو التفكير الايجابي أم التفكير السلبي ؟

للاجابة عن هذا السؤال تم اعتماد الدرجة (72 فأكثر) كمؤشر للتفكير السلبي والدرجة (71 فأقل) كمؤشر للتفكير الايجابي، ولدى استخراج ألاعداد والنسب المئوية للطلاب مجتمعين ومنقسمين تبعاً لمتغير الجنس كانت النتائج كما هي في الجدول الآتي:

جدول رقم (4)

يبين أعداد الطلبة والنسبة المئوية لاستجاباتهم على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تبعاً لمتغير الجنس

التفكير	الجنس	العدد	النسبة المئوية	من النسبة الكلية	العدد الكلي	النسبة الكلية
الطلاب ذوي التفكير الايجابي	ذكور	33	40 .74	16 .5	81	40 .5
	اناث	48	59 .26	24		
الطلاب ذوي التفكير السلبي	ذكور	67	56 .3	33 .5	119	59 .5
	اناث	52	43 .7	26		
المجموع	–	200	–	%100	200	%100

يشير الجدول السابق الى أن ما نسبته (5. 40 %) من الطلاب أفراد الدراسة فقط ممن أظهروا تفكيراً ايجابياً، منهم (5 .16 %) من الذكور، وما نسبته (24 %) من الاناث، بينما كانت نسبة الطلاب الذين أظهروا نمطاً من التفكير السلبي (5. 59%) ، منهم (5. 33%) من الذكور، و(26%) من الإناث. وهذه المعطيات تشير بشكل عام الى ان الطلاب الجامعيين هدف هذه الدراسة قد أظهروا ميلاً نحو نمط التفكير السلبي، وان الطالبات الاناث قد أظهرن إجمالاً ميلاً نحو التفكير الايجابي مقارنة بالطلاب الذكور.

الفرضية الاولى : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير الجنس .

لفحص هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب الذكور والاناث (انظر جدول رقم 3) على مقياس التفكير الايجابي والسلبي، ولدى استخدام الاختبار التائي للعينات المستقلة للكشف عن الدلالة الاحصائية للفرق بين المتوسطات الحسابية لكل من الذكور والاناث كانت النتيجة كما هو مبين في الجدول الاتي:

جدول رقم (5)

يبين نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تبعاً لمتغير الجنس (ن = 200)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	100	60 .288	8 .746	2 .235	198	*0 .027
الاناث	100	57 .373	9 .228			

* دال عند مستوى الدلالة (α = 0,05)

نلاحظ من نتائج الجدول السابق أن هناك فروقاً جوهرية بين متوسطي درجات نمط التفكير الايجابي والسلبي لدى الطلاب الذكور والاناث لمصلحة الطالبات ، حيث أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب (027. 0) هو أصغر من مستوى الدلالة (α = 0,05)، بمعنى أن الطالبات قد أظهرن ميلاً نحو التفكير الايجابي مقارنة بالطلاب الذكور الذين أظهروا ميلاً نحو التفكير السلبي .

الفرضية الثانية : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) في نمطي التفكير الايجابي والـسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير التحصيل الاكاديمي .

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـدرجات الطـلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تبعاً لمتغير التحصيل الاكاديمي (انظر جدول رقم 3)، ولدى اسـتخدام تحليل التباين الاحادي للكشف عن الدلالة الاحصائية للفرق بين هذه المتوسطات الحسابية كانت النتيجة كمـا هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (6)

يبين نتائج تحليل التباين لمتوسطات درجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تبعاً لمتغير التحصيل الاكاديمي (ن = 200)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف " المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
بين المجموعات	224 .609	3	74 .870	0 .919	0 .432
داخل المجموعات	15960 .786	196	81 .433	–	–
المجموع	16185 .395	199	–	–	–

معطيات الجدول السابق تشير الى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب (432. 0)هـو أكبـر مـن مستوى الدلالة المطلوب وهو (α = 0,05) ، مما يعني قبول الفرضية موضع الفحص، أي انه لا توجـد فروق جوهرية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي يمكن عزوها الى متغير التحـصيل الاكاديمي .

الفرضية الثالثة : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) في نمطي التفكير الايجابي والـسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير التخصص الدراسي .

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـدرجات الطــلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (انظــر جــدول رقــم 3) ، ولــدى استخدام تحليل التباين الاحادي للكشف عن الدلالة الاحصائية للفرق بين هذه المتوســطات الحـسابية كانــت النتيجة كما هو مبين في الجدول الاتي :

جدول رقم (7)

يبين نتائج تحليل التباين لمتوستطات درجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي ن (200)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف " المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
بين المجموعات	198 .204	3	66 .068	0 .810	0 .490
داخل المجموعات	15987 .191	196	81 .567	–	–
المجموع	16185 .395	199	–	–	–

معطيات الجدول السابق تشير الى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب (490. 0) هــو أكبــر مــن مستوى الدلالة المطلوب وهو (α = 0,05)، مما يعني قبول الفرضية موضع الفحص ، أي انه لا توجــد فروق جوهرية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي يمكن عزوها الى متغير التخصص الدراسي .

الفرضية الرابعة : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير مكان السكن .

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـدرجات الطــلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تبعاً لمتغير مكان السكن (انظر جدول رقم 3)، ولدى استخدام تحليــل التباين الاحادي للكشف عن الدلالة الاحصائية للفرق بين هذه المتوستطات الحسابية كانت النتيجة كما هو مبين في الجدول الاتي :

جدول رقم (8)

يبين نتائج تحليل التباين لمتوستطات درجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تبعاً لمتغير مكان السكن ن (200)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف " المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
بين المجموعات	58 .112	2	29 .056	0 .355	0 .702
داخل المجموعات	16127 .283	197	81 .864	–	–
المجموع	16185 .395	199	–	–	–

معطيات الجدول السابق تشير الى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب (702. 0) هو أكبر من مستوى الدلالة المطلوب وهو (α = 05, 0)، مما يعني قبول الفرضية موضع الفحص، أي انه لا توجد فروق جوهرية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي يمكن عزوها الى متغير مكان السكن .

الفرضية الخامسة : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 05, 0) في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير مستوى تعليم الاب .

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تبعاً لمتغير مستوى تعليم الاب (انظر جدول رقم 3)، ولدى استخدام تحليل التباين الاحادي للكشف عن الدلالة الاحصائية للفرق بين هذه المتوسطات الحسابية كانت النتيجة كما هو مبين في الجدول الاتي:

جدول رقم (9)

يبين نتائج تحليل التباين لمتوسطات درجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تبعاً لمتغير مستوى تعليم الاب ن (200)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف " المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
بين المجموعات	21 .102	2	10 .551	0 .129	0 .879
داخل المجموعات	16164 .293	197	82 .052	–	–
المجموع	16185 .395	199	–	–	–

معطيات الجدول السابق تشير الى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب (879. 0) هو أكبر من مستوى الدلالة المطلوب وهو (α = 05, 0)، مما يعني قبول الفرضية موضع الفحص، أي انه لا توجد فروق جوهرية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي يمكن عزوها الى متغير مستوى تعليم الاب.

الفرضية السادسة : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 05, 0) في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير مستوى تعليم الام .

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تبعاً لمتغير مستوى تعليم الام (انظر جدول رقم 3)، ولدى استخدام تحليل التباين الاحادي للكشف عن الدلالة الاحصائية للفرق بين هذه المتوسطات الحسابية كانت النتيجة كما هو مبين في الجدول الاتي:

جدول رقم (10)

يبين نتائج تحليل التباين لمتوسطات درجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تبعاً لمتغير مستوى تعليم الام (ن = 200)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف " المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
بين المجموعات	225 .738	2	112 .869	1 .393	0 .251
داخل المجموعات	15959 .657	197	81 .013	–	–
المجموع	16185 .395	199	–	–	–

معطيات الجدول السابق تشير الى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب (251. 0) هو أكبر من مستوى الدلالة المطلوب وهو (α = 05, 0)، مما يعني قبول الفرضية موضع الفحص، أي انه لا توجد فروق جوهرية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي يمكن عزوها الى متغير مستوى تعليم الام .

الفرضية السابعة : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 05, 0) في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير عمل الاب .

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تبعاً لمتغير عمل الاب (انظر جدول رقم 3)، ولدى استخدام تحليل التباين الاحادي للكشف عن الدلالة الاحصائية للفرق بين هذه المتوسطات الحسابية كانت النتيجة كما هو مبين في الجدول الاتي:

جدول رقم (11)

يبين نتائج تحليل التباين لمتوسطات درجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تبعاً لمتغير عمل الاب (ن = 200)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف " المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
بين المجموعات	265 .293	3	85 .431	1 .051	0 .371
داخل المجموعات	15929 .102	196	81 .271	–	–
المجموع	16185 .395	199	–	–	–

معطيات الجدول السابق تشير الى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب (371. 0) هو أكبر من مستوى الدلالة المطلوب وهو (α = 05, 0 ، مما يعني قبول الفرضية موضع الفحص، أي انه لا توجد فروق جوهرية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي يمكن عزوها الى متغير عمل الاب

الفرضية الثامنة : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغير عمل الام .

لفحص هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تبعاً لمتغير عمل ألام (انظر جدول رقم 3)، ولدى استخدام الاختبار التائي للعينات المستقلة للكشف عن الدلالة الاحصائية للفرق بين المتوستطات الحسابية لكل من الذكور والاناث كانت النتيجة كما هو مبين في الجدول الاتي :

جدول رقم (12)

يبين نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب تبعاً لمتغير عمل الام (ن = 200)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
غير عاملة	163	58 .153	9 .044	3 .525	198	*0 .001
عاملة	37	63 .784	7 .413			

* دال عند مستوى الدلالة (α = 0,05)

معطيات الجدول السابق تشير الى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب (0 .001) أصغر من مستوى الدلالة المطلوب وهو (α = 0,05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية موضع الفحص، أي أن درجات الطلاب على مقياس التفكير الايجابي والسلبي تتباين بتباين متغير عمل الام لمصلحة الطلاب أبناء الامهات غير العاملات، بمعنى أن الطلاب أبناء المهات غير العاملات قد أظهروا ميلاً نحو التفكير الايجابي مقارنة بالطلاب أبناء المهات العاملات الذين أظهروا ميلاً نحو التفكير السلبي.

مناقشة النتائج

يمكن مناقشة نتائج هذه الدراسة في المحاور الثلاثة الاتية :

المحور الاول : بالنسبة للسؤال الدراسة الاساسي الذي ينص على : **ما نمط التفكير السائد لدى طلبة الجامعة ؟ هل هو التفكير الايجابي أم التفكير السلبي ؟** وقد توصلت الدراسة الى أن (40%) من الطلبة تقريباً قد أظهروا ميلاً نحو التفكير الايجابي، وان (60%) من الطلبة أظهروا ميلاً نحو التفكير السلبي. هذا وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Anthony, 2002؛ Morgan & Others, 2003 ؛ Edmeads , 2004) التي اظهرت ميل الطلاب الجامعيين نحو نمط التفكير السلبي اجمالاً ، بينما عارضت هذه النتيجة (Rich & Bahlheimer , 201 ؛ Rebecca , 2003 ؛ Haveren , 2004 ؛ Munro , 2004) التي اشارت نتائجها الى ميل الطلاب نحو التفكير الايجابي اجمالاً .

جاءت هذه النتيجة بعكس توقعات وطموحات الباحث ولربما تفسير ذلك يعود الى وجود بعض الاسباب والعوامل التي أدت الى ميل الطلاب نحو التفكير السلبي بشكل ملفت، هذه الأسباب والعوامل ذات اتجاهات مختلفة سياسية واجتماعية وثقافية واقتصادية ذات صلة بالمحيط وظروف الطلاب الحياتية بشكل

عام، ونفسية انفعالية مرتبطة بالطالب بشكل خاص من حيث شعوره بعدم الاستقرار النفسي والاجتماعي وعدم شعوره بالامن وما يواجهه من قلق واحباط شديدين نتيجة للظروف التي يعيشها الفرد الفلسطيني. هـذا مـن جهة، ومن جهة اخرى يمكن ارجاع ذلك الى الطرق والاساليب التعليمية التعلمية المتبعة في التدريس الجامعي في جامعاتنا، حيث انعدام التواصل الاجتماعي المباشر والتركيز على الطريقة التقليدية في توصيل المعرفـة، وعدم اشراك الطلاب في حوارات مقترحة يناقش بعضهم البعض للوصول الى الحقائق والمعلومات بانفـسهم بدل التلقي السلبي لهذه المعلومات.

ويلاحظ على طلبتنا اهتمامهم البالغ بالامتحان والمعلومات المهمة ذات الصلة بموضـوع الامتحـان وكأن هدف الدراسة الجامعية هو الامتحان فقط، وهذا يدلل على مدى خوف الطلبة وقلقهم الزائد والدائم نحـو الامتحان وفي هذا المجال يشير التربوي همفريز (Hmfriez , 2004) في كتاب له حـول قـوة التفكيـر السلبي (The Power of Thinking) إلى أن الطلبة الذين يخافون من الفشل والرسوب في الامتحانات هم ممن يرتفع لديهم التفكير السلبي ، مما يؤدي بهم إلى الاهتمام البالغ بطرق وقائية حول الامتحـان والتفكيـر بشكل الأسئلة وسهولتها وصعوبتها ويرون بذلك تهديداً كبيراً لذواتهم ، والسؤال المهم الذي يطرح نفسه هنـا هو ما الذي يجعل تفكير الطالب يميل نحو السلبية والسطحية والعقم ؟ والإجابة عن هذا التساؤل يعتبر تبريراً وتفسيراً لهذه النتيجة التي أظهرتها هذه الدراسة، حيث يمكن الإجابة عنه في الجوانب آلاتية:

1. إمكانية حصول الطالب على معلومات خاطئة في مراحل سابقة فينعكس ذلـك بـتعلم أنمـاط سـلوكية واكتساب معارف خاطئة أو قليلة النفع بالنسبة للطالب الجامعي ويحدد ذلك تفكيره ويجعله أكثـر سـلبية وسطحية.
2. تحكم الظروف والمصالح والعوامل الذاتية التي تعجز عن الوصول إلى أدلة منطقية مقنعة وإنما تـؤدي إلى أوهام وتخيلات في التفكير (Kahan, 1993).
3. أن العقل البشري ليس مجرد آلة تصنع الأفكار وإنما هو خاضع في كثير من الأحيان إلى مجموعة من الرغبات والميول النفسية والاجتماعية والدوافع الذاتية، والضغوط الخارجية التي تصيب الفكر وتعطـل حركته وتجعله لا يفكر بالطرق المنطقية الاستدلالية السليمة، كما أن استخدام الفرد ليقينه الذاتي الـداخلي في التعامل مع الظواهر والحقائق المعرفية دون استخدام المنهج العلمي السليم للحكم على هذه الظـواهر (Jbeard, 2003).
4. سيطرة ملامح الجمود والركود والتصلب على تفكير الأفراد وتثبيت مظاهر تفكيرهم على جوانب محددة من الحياة الفكرية والذهنية (بكار، 2003)، ويكون ذلك عادة نتيجة لافتقارهم للوعي الـلازم لمواكبـة الحياة الفكرية، وعدم المقدرة على تحمل مسؤولية أبداء الرأي الحر، والخوف من التعامل مع كل ما هو جديد، والترف الفكري المقنع والاهتمام بالقشور والهوامش وترك الأسس والمبادئ، والتقليد الأعمى لكل ما هو أجنبي وغربي.
5. أن الكثير من أفكار الفرد الخاطئة تعززها أفكاره التعصبية حيث يجعل التعصب مـن التفكيـر ذاتيـاً ومتناقضاً ومزاجياً ومتشائماً، ويؤدي ذلك إلى تضييع الحقائق أو تشويشها لعدم القـدرة علـى الحـوار وانعدام المرونة في التعامل مع الأخر، مما يؤدي إلى تعطيل دور العقل والفكر المتفـتح القـادر علـى الاستدلال في التعاطي مع الحقائق والمعارف (عبد السلام، 2004).

6. عدم استثمار الوقت المتاح للطالب بشكل مثمر وفعال حيث تشير بعض الدراسات إلى أن تعليم التفكير وإتقان مهاراته لا يمكن أن تتم في وقت قصير ومحدود، وإنما يتطلب ذلك الوقت الكافي وان تكون هذه العملية مستمرة ودائمة، حيث أظهرت نتائج دراسة سابقة للباحث على عينة من طلبة الجامعة أن ثلثي الطلبة قد أظهروا توجهاً سلبياً نحو إدارة الوقت المتاح لهم (بركات، 2004)، كما أظهرت دراسة بيير (Beyer, 1999) أن كل شيء يقوم به الفرد يجب أن يأخذ وقته اللازم، وان أي مهارة ذهنية كانت أو حركية لا بد وان يقضي لها الفرد الوقت الكافي لإتقانها وأجراء كل ما يفيد من تفكير وحوار ومناقشة حولها وهذا ما يعجز عنه طالبتنا في واقع الأمر.
7. سيطرة الأفكار الاجتماعية القائمة على استيلاب العقل والاستسلام والخضوع للسلطة أو النفوذ الحاكمة، مما يجعل من تفكير الأفراد أقل ابداعاً واقل مرونة، ويؤدي إلى استخدام الفرد للطرق السهلة والمريحة لحل المشكلات التي تواجهه بدلاً من استخدام المواجهة والمنافسة والجرأة في اتخاذ القرارات في مواجهة هذه المشكلات.
8. اعتماد كثير من الطلبة أسلوب الاندفاع في التفكير فيؤدي ذلك إلى مشاعر خاطئة وتوجهاً خاطئاً نحو التعامل مع الحياة والظواهر المختلفة، هذا الاندفاع وعدم التروي يؤدي إلى الوقوع في أخطاء التفكير السلبي، ويجعل الفرد يستخدم طريقة اللف والدوران انسجاماً مع المثل القائل " وفسر الماء بعد الجهد بالماء " (جامعة القدس المفتوحة، 1992).
9. استسلام كثير من الطلبة للتفكير غير التأملي والمتشائم حيال الحياة والظروف المحيطة، مما يترك في ذهن هؤلاء الطلبة بأن هذه الظروف وهذه المشكلات ستبقى قائمة ودائمة وأنها لن تزول، وهذا ينعكس في قدرتهم على الإنجاز والتحصيل إذ بينت بعض الدراسات تأثير سمة التشاؤم في نمط التفكير السلبي والايجابي (Teasdale, 1993؛ Kendall, 2000؛ Munro, 2004) والتي أشارت إلى ارتباط التفكير السلبي بتدهور المستوى الصحة النفسية للإفراد وارتفاع مستوى الكئابة والتشاؤم لديهم.
10. تميز الطلبة بنمط من التفكير التأملي (Reflective thinking) المحدود نتيجة لطبيعة الخبرة التعليمية البسيطة والسطحية وذلك من حيث توجيه الأسئلة والحث، والاستثارة والنقد وإبداء الرأي والتفسير وغير ذلك من خبرات تبدو بسيطة وساذجة في كثير من الأحيان، إذ يفشل الطلبة في ممارسة نمط من التفكير الايجابي دون تعلم أطر تحليلية نشطة، ودون أن يواجه الطالب المشكلات والقضايا الحقيقية بجدية وحيوية، إذ لا يكفي للطالب الجامعي إعادة اكتشاف ما هو موجود وما هو معروف على شكل قوالب جامدة وجاهزة، بل لا بد من إثارة فضوله ليتعدى طموحه مجرد ذلك للوصول معه لعملية الإبداع والخلق وتشجيع لديه الميل نحو الاستدلال و الشك والتساؤل والاكتشاف وهذا ما يعرف بالتفكير الناقد (Critically thinking) (مايرز، 1993).

إضافة إلى ما سبق، فإن تدني مستوى التفكير الايجابي لدى الطلاب الجامعيين ناتج عن عدم اهتمام الطلبة لما يدرسون، فالاهتمام هو مفتاح الانتباه والتركيز وينعكس ذلك في فهم الطلبة واستيعابهم، وحتى نفهم لماذ يُظهر الطلاب الجامعيين مستويات متدنية في الاهتمام والانتباه فإننا نحتاج للنظر إلى المسلمات آلاتية في تفكير الطلاب السلبي غير الفعال:

1. السلبية الثقافية: أي عدم الرغبة في المشاركة أو الانخراط في العملية التعلمية التعليمية بالشكل الذي يؤدي إلى إثارة التفكير الايجابي.

2. المفاهيم السلبية المسبقة: حيث يحمل الطلاب مفاهيم مغلوطة وسلبية عن كثيــر مــن فــروع المعرفة والحقائق العلمية، وقد يكون ذلك ناتج عن ضعف في التعليم في مراحل ســابقة أو قــد يكون ناجماً عن بعض الخصوصيات الانفعالية والمزاجية لدى الطلبة.
3. ضغط العمل الاجتماعي والتربوي: حيث ترتبط عملية التعلم والتعليم التقليدية ببعض الطقوس المملة والمحبطة مما يؤدي إلى تشجيع الطلاب من الحذر من عملية التفكير التــأملي العميــق تجنباً لتحمل مسؤولية أي مهمة يمكن أن تلقى على عاتقهم.
4. إتباع نظام تقليدي للحصة الدراسية أو المحاضرة: وكما هو معروف فــإن المحاضــرة هــي الطريقة الأساسية للنظام التقليدي، إذ لا نجد نظام أقدر على هزيمة الاهتمام أو الانتباه واحبــاط التساؤل عند الطالب من النظام التعليم التقليدي القائم على التلقين (بحيــري، 2003)، فمــن الواضح الآن أن هذا الأسلوب بالرغم من سهولته إلا أنه يلغي عملية الحوار والنقاش البناء، ولا يسمح بالتفاعل والتواصل بين الطلاب بعضهم مع بعض إلا في الحدود الــدنيا، فمهمــا كانــت مميزات المحاضرة وبراعة المحاضر فإنها لن تشجع التفكير التحليلي الناقد.
5. يوافق عدد من المنظرين في علم النفس من مثل بيري (Bery)، و جيليمان (Jeliman) و بياجيه (Piaget) على أن العقبات الأساسية أمام تطور قدرات التفكير الايجابي تتمثــل فــي السمات الشخصية الأخلاقية والانفعالية، بالإضافة إلى العناصر المعرفية والمنطقية المتوفرة في هذه الشخصية (ردمان، 2001).

المحور الثاني: أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير الايجابي والتفكير السلبي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغيرات: الجنس وعمل ألام وذلك لمصلحة الطالبات والطلاب أبناء الأمهات غير العــاملات على الترتيب (الفرضية الأولى والثامنة)، بمعنى أن الطالبات والطلاب الذكور والإناث أبناء الأمهات غيــر العاملات قد أظهروا ميلاً أفضل نحو التفكير الايجابي مقارنة بالطلاب الــذكور والطــلاب أبنــاء الأمهــات العاملات.

لدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها قد اتفقت مع نتائج دراسة (Anthony 2002 , ؛ Edmeads , 2004) والتي أشارت إلى ميل الطالبات الإناث نحو التفكير الايجابي بينمــا يميــل الطلبة الذكور نحو التفكير السلبي . بينما تعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Lyubomirsky, 2002؛ Haveren, 2004) والتي اشارت نتائجها إلى تميز الطلاب الذكور بمستوى من التفكير الايجــابي مقارنــة بالإناث اللواتي أظهرن ميلاً نحو التفكير السلبي، كما وتعارضت مع نتائج دراسات (الطواب، 1991؛ Rich & Bahlheimer, 2001؛ Maurizio, 2003؛ Rebecca, 2003؛ Munro, 2004) والتي دلت نتائجها على عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في مستوى التفكير الايجابي والسلبي.

ويمكن تفسير ميل الطالبات نحو التفكير الايجابي بمستوى أفضل من الذكور الــذين يميلــون نحــو التفكير السلبي بارتفاع مستوى القلق والخوف لدى الذكور، والى ما يتميز به الطلاب الذكور من سمة التشاؤم والاضطراب النفسي والاجتماعي ومشاعر الاكتئاب النفــسي (Teasdale, 1993؛ Fennell & Others, 1996؛ Kendall, 2000؛ Munro, 2004)، الأمر الذي يضطر الذكور إلى استخدام نمط التفكير الوقائي

الذي يحدد انطلاقة تفكيرهم الايجابي، كما أن الذكور في مجتمعاتنا العربية مطالب عادة بإظهار أنماط من السلوك تكون أكبر من عمره الزمني، ومن قدراته، والتي في الغالب يعجز عن تحقيقها الأمر الذي يقابل بالقسوة والعقاب أحيانا، وأحيانا أخرى بالتهديد والوعيد والتوبيخ والسخرية، كل ذلك ينعكس سلبياً على بنائه الفكري والذهني ويجعل منه فرداً غير قادر على ممارسة مهارات التفكير الايجابي المرن، إضافة إلى ذلك لجوء بعض الأسر إلى تدليل أبناءها الذكور بشكل أكبر مما يجب وبشكل مفرط، الأمر الذي ينمي لديهم إحساس بالأنانية والاتكالية وشعور بعدم الثقة والفاعلية للذات، و كما سبق وذكر فكل ذلك يعتبر مظاهر تنمي لدى الطالب نمطاً من التفكير السلبي غير الراقي في مواقف كثيرة.

أما بخصوص تأثر نمط التفكير الايجابي والسلبي بمتغير عمل ألام لمصلحة الأبناء لأمهات غير العاملات، فقد يكون مرجعه إلى الغياب الطويل والمستمر للام العاملة عن المنزل والذي يؤدي إلى غياب المصدر الأول للعطف والحنان لفترة طويلة، حيث يتراكم هذا الأثر في شخصية الطفل وينعكس في سلوكه وتفكيره عندما يكبر هذا الطفل، فغياب ألام عن المنزل يجعل حياة الأبناء يشعرون بعدم الاستقرار والاطمئنان النفسي والاجتماعي، كما أن تبعات العمل الذي تقوم به ألام العاملة خارج المنزل من حيث التعب والعصبية والمشكلات المهنية كل ذلك ينعكس بطريقة وأسلوب حياتها ويؤثر على علاقتها مع أبنائها، وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن للام العاملة تأثيراً على أولادها وبخاصة الإناث منهم، حيث تشكل ألام نموذجاً للاستقلالية والفردية، وان أبناء الأمهات العاملات يتمتعون بدافعية مرتفعة ويحصلون عادة على درجات مرتفعة على اختبارات الاستقلالية والتكيف الشخصي، بيد إنهم يحصلون على درجات منخفضة في اختبارات الذكاء والإبداع والتفكير العلمي القائم على الاستدلال والاستقراء والتفكير المجرد مقارنة بأبناء الأمهات غير العاملات (Hoffman, 1999؛ Marshall, 2001؛ Patterson, 2003).

المحور الثالث: لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تُعزى لتباينهم في المتغيرات: التحصيل الأكاديمي، والتخصص الدراسي، ومكان السكن، ومستوى تعليم الأب وألام، وعمل الأب (الفرضيات 2 و 3 و 4 و 5 و 6 و 7). ولدى مقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (Backe , 2001 ؛ Ayres , 2002 ؛ Morgan & Others , 2003 ؛ Edmeads , 2004 ؛ Munro , 2004) والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود تأثير جوهري للمتغيرات موضع البحث في مستوى التفكير الإيجابي والسلبي . بينما تعارضت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (الطواب، 1991) و (Anthony, 2002) التي أظهرت وجود فروق في تحصيل الطلبة الأكاديمي في المواد النظرية والعلمية تعزى لنمط التفكير الايجابي والسلبي لديهم لمصلحة الطلبة ذوي التفكير الايجابي في تحصيلهم في المواد العلمية والمفاهيم الرياضية، كما تعارضت مع نتائج دراسات (Goodhart, 1999؛ Rich & Bahlheimer , 2001 ؛ Rebecca , 2003) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة جوهرية بين نمط التفكير الايجابي والسلبي والتحصيل بشكل عام لمصلحة الطلاب ذوي التفكير الايجابي .

يمكن تفسير هذه النتائج بإرجاعها إلى أن الشباب في المجتمع الفلسطيني يمرون ويتأثرون بالظروف النفسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية ذاتها، وبغض النظر سواء كانوا في تخصصات علمية أم نظرية أم تجارية وإدارية، أو كانوا من ذوي التحصيل المرتفع أم التحصيل المنخفض. لذا، فالضغوط النفسية والعصبية التي تمارس على الفرد الفلسطيني تترك اثراً سلبياً على فكره وأسلوبه ونمطه في التفكير في جميع قطاعات حياته، فليس مستغرباً أن نجد نسبة مرتفعة من الطلبة يحصلون على درجات مرتفعة في التحصيل وهم بنفس الوقت يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية فتنمي لديهم نمط من التفكير السلبي، وفي الوقت ذاته يمكن أن نجد هذه الظاهرة لدى الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

كما بينت نتائج الدراسة عدم تأثير مكان سكن الطالب سواء كان يسكن في المدينة أم القرية أم في المخيم في نمط تفكيره الايجابي والسلبي، ومرد ذلك يرجع إلى ما يتميز به المجتمع الفلسطيني من صغر الفجوة بين طبقاته وفئاته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وان الفوارق الطبقية في هذا المجتمع غير ظاهرة ولا متمايزة بشكل واضح، إضافة إلى سهولة ما يسمى بالحراك الاجتماعي (Social Mobility) وسرعة الاتصال بين أفراد القطاعات والطبقات المختلفة لصغر حجم هذا المجتمع، هذا الأمر يوضح أنه بتباين الظروف الأسرية والاجتماعية التي تؤثر على النشاط الفكري والنمط التفكيري لدى الأفراد أصبحت موجودة في كل الطبقات وفي كل التوزيعات الجغرافية والديمغرافية للسكان في المجتمع الفلسطيني، مما يعني أن الفرد الذي تمارس عليه ضغوطات معينة تنمي لديه نمط من التفكير الايجابي أو السلبي سواء كان ممن يسكن المدينة أو القرية أو المخيم.

وبينت النتائج ايضاً انه لا يوجود تأثير لمتغيرات مستوى تعليم الأب وألام وعمل الأب في مستوى التفكير الايجابي والسلبي لدى أبناءهم، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن مستوى تعليم الأب وألام في مجتمعنا الفلسطيني كما هو في كثير من المجتمعات لا يرتبط باسلوبهما في عملية التنشئة الاجتماعية (Socialization Process)، وإنما يرتبط ذلك برغبتهما لتحسين المركز الاجتماعي لكل منهما، أو لزيادة الدخل المادي للأسرة، وقد ينعكس أو لا ينعكس في أسلوب تعاملها مع الأبناء، حيث توجد هناك منظومة من القيم والمعتقدات والقناعات التي تحكم سلوك التربية والتنشئة الاجتماعية لدى الإباء لأبنائهم بعيداً عن المهنة والمستوى التعليمي لهما. فقد أظهرت دراسات وبحوث عديدة في هذا المجال أن مكانة الأسرة الوظيفية والتعليمية ليس له أثر في تكيف الأبناء ومستوى تفكيرهم الناضج (Bell, 2001؛ Jbeard, 2003؛ Sharma, 2004)، بيد أن هذه النتيجة تتعارض مع دراسات نفسية واجتماعية كثيرة أشارت نتائجها إلى وجود تأثير واضح لمستوى تعليم الإباء والمهن التي يمارسونها في تحصيل أبناءهم وفي اختياراتهم وتفكيرهم (Kohan, 1993؛ Banks, 2003).

بعض المقترحات والتطبيقات التربوية لتحسين وتطوير تفكير الطلبة

1. جعل الطلاب محبين للمعرفة من خلال تنمية حب الاستطلاع لديهم وذلك بطرح مشكلات معاصرة ومثير للاهتمام، وتوجههم لتعلم أنماط جديدة من التفكير وتطوير ثقتهم بقدراتهم على التحليل والاستدلال وحل المشكلات.
2. على المعلمين إعادة النظر في دورهم التربوي والتركيز على تعليم الطلاب المهارات والاتجاهات التي يحتاجونها لعملية التفكير، إذ لا بد من أن تكون أهداف عملية التعلم والتعليم مناسبة لهذه العملية ويتضح دور المعلم في تشجيع وتنمية التفكير لدى الطلاب خلال هذه العملية (عبد السلام، 2004).
3. استخدام المعلم لغة ومصطلحات علمية بسيطة لمخاطبة المتعلم بدلاً من استخدام المفاهيم والمصطلحات المعقدة والعقيمة فتصبح عائق أمام تقدم الفكر والتفكير لدى الطلبة.
4. تعليم الطلاب الجرأة في التعبير عن وجهات نظرهم والرغبة والحماس في مواجهة المشكلات التي تواجههم، وان لا يستسهلوا الطرق القريبة والبسيطة والسطحية لمواجهة هذه المشكلات، حيث أن تعرض الطالب للمشكلات يفرض عليه طرقاً من التفكير لحل هذه المشكلات(Solving–Problems)، لذا، فإنه لا بد من زيادة وعي الطالب وادراكه لأهمية التفكير والاستقصاء لحل هذه المشكلات المختلفة.
5. العمل مع الطلبة على التعامل مع الاولويات المهمة في حياتهم وعدم الاهتمام بالأشياء الثانوية والصغيرة التي تركز على قشور الأشياء من أجل آن يكون للأهداف التعليمية والمواد الدراسية معنى حقيقي في حياة الطالب فيزداد اهتمامهم بها وتركيزهم عليها.
6. مساعدة الطالب على استكشاف آفات الفكر والتفكير والتثبت منه ويعطيه ذلك قدرة على استدراك الأخطاء قبل أن يقع بها، وتصبح عائقاً أمام تفكيره الايجابي الصحيح مساعدة الطالب على أن ينشد التغيير والتعديل في نفسه وذاته بذاته، ويكون ذلك ممكناً إذا استطاع المعلم تنمية التفكير التأملي لدى الطالب الذي يقوم على فهم واستثمار الظواهر بعمق دون الاستسلام لها ومحاولة وضع منهجاً للتعامل معها بفكر عميق ومتجدد.
7. تعليم الطلاب اعتماد التفكير الحر بعيداً عن الذاتية والرغبات الخاصة وتنمية لديهم روح التفكير المرن البعيد عن الجمود الذهني المتصلب.
8. استخدام المدرس أساليب وطرق وبرامج مثيرة لفضول الطلبة وباعثة لديهم حب التساؤل والاكتشاف في جو تعلمي وتعليمي حيوي فاعل، يستطيع معه الطلبة تطوير وتكوين أسئلة ومشكلات في قضايا معاصرة ومهمة في حياتهم وإبداء حلول ناجعة حولها.
9. إتاحة الفرصة أمام الطلاب للشعور بمتعة الإنجاز والوصول إلى الحلول الصحيحة وذلك من خلال توفير البرامج التدريبية اللازمة والتي تسهم في توسيع مداركهم وقدراتهم في التعامل مع المشكلات.
10. تعليم الطلاب ومنذ الصغر كيف يتعاملون مع الظواهر ومع الأشياء والظروف المحيطة بمستوى من التفاؤل ، بعيداً عن الشعور باليأس والإحساس بالإحباط حيث أظهرت الدراسات أن التفكير التشاؤمي يشوش جهاز المناعة الطبيعي في الجسم ، ويعرقل آلية عمله حيث تتباطأ ردود الفعل الفسيولوجية الطبيعية في الجسم تجاه الجراثيم والبكتيريا والفيروسات ، وتقل فعالية الأجسام المضادة ، كما يقلل من تأثير المعززات والمكافئات الضرورية لتفعيل عملية التعلم والتعليم (Sharma , 2004) .

11. تعليم الطلاب وعبر مراحل التعليم المختلفة أهمية التفكير الراقي الايجابي البعيد عن الـسذاجة واللـف والدوران والسطحية في تناول المواضيع.
12. مساعدة المعلمين الطلاب في بناء العزم والثبات واستخدام استراتيجيات بديلة ايجابية باسـتمرار لحـل المشكلات، بمعنى مساعدة الطالب على بلورة طرق وأساليب تفكير مفتوحة بدلاً من الطرق والأسـاليب المغلقة والمتصلبة التي تعيق الفكر وتشوشه.
13. أن يعتمد الطلبة على التفكير المنظم والممنهج في التعامل مع المشكلات المحيطة وان يتعـاملوا معهـا بشعور من القدرة والثقة بالذات .
14. على الطالب دراسة منهج الفكر الانساني واساليبه وتطبيقاتها في حياة الانسان من الانتقال من المعلـوم الى المجهول ، ومن مقدمات كبرى عامة الى مقدمات صغرى جزئية للوصول الى المعرفـة والحقيقـة اليقينية السليمة حولها .
15. لا بد من التأكيد على أهمية المناخ التعليمي (Classroom climate) ومكوناته الفيزيقية والاجتماعية والانفعالية ومدى انعكاسه على عملية التعلم والتعليم بشكل عام، وعلى تنمية الفكر والتطـوير المعرفـي (Cognitive development) للطالب بشكل خاص. حيث أن التعلم لا يحدث في فراغ، وانه لا بـد من توفر المناخ الصفي التدعيمي (Supportive climate) الذي يشعر المتعلم بأن له دور مهم يـؤده ويقدره الجميع من أجله داخل العملية التعليمية، بدلاً من المناخ الصفي الـدفاعي (Defensive climate) الذي يشعر المتعلم بأنه متهم وعليه ان يستعد دائماً للمواجهة دفاعاً عن نفسه.

التوصيات

في ضوء الاطار النظري للدراسة ونتائجها ومناقشتها يقترح الباحث التوصيات الأتية :
1. ان يقوم الاستاذة الجامعيين باستخدام طرق واساليب تدريس تساعد على التفكير العلمي المنظم لمـساعدة الطلبة على تجنب التفكير العشوائي والتفكير السطحي الساذج .
2. حيث يعتبر تعليم التفكير من أهم مسؤوليات التربية ومن أولويات أهدافها فإن الباحث يدعو اعضاء هيئة التدريسية الجامعي تدريب الطلاب على اساليب التفكير والابداع وتدريبهم علـى اسـاليب الاستكـشاف والتقصي والبحث العلمي وحل المشكلات ، من خلال اتباع اسلوب المناقشات والحوارات الحرة .
3. ان توفر الجامعات مراكز البحث العلمي والدوريات العلمية المتخصصة والمدعومة والتي تفتح الفرصة امام الطلبة المبدعين في المجالات العلمية المختلفة لاظهار مواهبهم وابداعاتهم وتجعل مـنهم مفكـرين مرنين (Flexible thinkers) .
4. ان توفر الجامعات مراكز الاشراف والتوجيه التربوي والنفسي والاجتماعي و مساعدة الطلبة للـتخلص من مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والعاطفية، وذلك لتجنيب الطالب من الاضطرابات النفسية والمـشاعر العاطفية الشديدة التي تؤدي الى التفكير السلبي المشحون ب بالاحباط والكئآبة والتعصب.
5. على الطلاب الجامعيين وبخاصة الذكور منهم التخلص من التفكير النمطي السطحي باعتماد اساليب من التفكير المرن والمنظم وتجنب كل ما يؤدي بهم الى التشويش والارباك فـي التفكيـر لحـل مـشكلاتهم المختلفة .

6. على الطلاب التحلي بالصبر والتفاؤل وتجنب التشاؤم والتسرع والمنافسة غير الخلاقة التي تؤدي الى تدهو الحياة الصحية والنفسية للطالب، وترفع من مستوى الكئابة والسوداوية وتهدد صحته النفسية وتجعل منه اناساً يأساً محبطاً غير قادر على التفكير بعمق في المشكلات المحيطة به.
7. على الطلاب تجنب التفكير الجامد والمتصلب واعتماد التفكير التأملي الذي يؤدي الى الانفتاح في التفكير والتعاطي مع المشكلات بمرونة الباحث والمفكر المنطلق بعيداً عن التشنج والتطرف والتعصب التي توصل بصاحبها الى الانغلاق والمحدودية والثبات .

المراجع العربية

أيوب ، محمد (2002) **قوة التفكير السلبي**. عن الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) : htt: //www.a bayan/book/2002/issue243/arabiclib/3.htm

بحيري، السيد (2003) " أساليب التفكير السليم في الرياضيات : عن الشبكة العالمية للمعلومات(الانترنت) : http://www.almekbel.net/bh-thinking.htm

البدراوي، نعمة (2003) **تفكير الاطفال : الاسباب والمؤثرات** . عن الشبكة العالمية للمعلومات(الانترنت) : www.gogel.com

بركات، زياد (2004) " اتجاهات الطلاب الجامعيين الذين يدرسون عن بعد نحوإدارة الوقت وعلاقته ببعض المتغيرات " . دراسة غير منشورة

بركات، زياد (1998) " دراسة في سيكولوجية الشخصية: التفاؤل ــ التشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي". **مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، م.6، ع. 11**

بكار، عبد الكريم (2003) **الفكر المتصلب** . عن الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) : htt://www. Aljalsa.com/view-article.php?aid=41&typ=710

جامعة القدس المفتوحة (1992) **التكيف ورعاية الصحة النفسية.** القدس : برنامج التعليم المفتوح

جامعة ويسكونسن – ماديسون (2004) " الافكار السوداوية والحزينة تضعف نظام المناعة في الجسم وتجعل الانسان أكثر استعداد للمرض " . عن الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت): http:/www .com /modules.php?name=News&file=article&sid=760

جبسون ، جون (1990) **كيف تفكر .** بيروت : دار العلم للملايين

حبيب، مجدي عبد الكريم (1996) **التفكير : الاسس النظرية والاستراتيجيات** . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية

الحمادي ، علي (2003) " اتجاهات الحكم والتقدير " . عن الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) : http: //www Aljalsa.com/view-article.php?aid=63&typ=710

ردمان، محمد سعيد(2001) " أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة ". **مجلة الدراسات الاجتماعية ،** ع . 11

الطواب، سيد محمود (1991) " التفكير عند طلاب الجامعة ، دراسة امبريقية في ضوء نظرية بياجيه ". في دراسة ردمان (2001) بعنوان" اساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة **". مجلة الدراسات الاجتماعية ،** ع . 11

عبد السلام،عبد السلام مصطفى (2004) " دور مناهج العلوم والمعلمين في مساعدة أطفالنا ليصبحوا مفكرين ومتعلمين فعّالين في العلوم" . عن الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) : http://www.tcabha

.info/portal/pages/holeeah/h3/p10.htm
العوضي ، عبد الله محمد (2004) " التفكير الراقي " . عن الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) : http: //www. Aljalsa.com/view-article.php?aid=64&typ=710
غانم ، محمود (1995) **التفكير عند الاطفال : تطوره وطرق تعليمه** . ط . 1 عمان : دار الفكر
فرايري ، باولو (ترجمة يوسف نور عوض) (1985) **تعليم المقهورين** . بيروت : دار القلم
مايرز ، شيت (ترجمة عزمي جرار)(1993) **تعليم الطلاب التفكير الناقد** . عمان : مركز الكتب الاردني
معاش ، مرتضى (2003) " ملاحظات منهجية لاستكشاف آفات التفكير " . عن الشبكة العالمية للمعلومـــات (الانترنت) : http://www.annabaa.org/nba38/molahazat.htm

References

Anthony ,R . L (2002) " The positive and negative thinking" . Proquest – Sissertation Abstracts , No . AAC 9732846
Ayres , Joe (2002) " An examination of the impact of anticipated communication and Apprrehension on negative thinking , task relevant thinking , and recall" . Psyc LIT Journal Articles , No . 08824096
Backe , John . D (2001) " Size and competition : The danger of negative thinking" . ERIC , No . EJ193845
Banks , O (2003) The Sociology of Education . London : B.T Batsford LTD
Brayer , B.K (1999) " Development a scope and sequence for thinking skills instruction" Educational leadership , Vol . 45 , No . 7 pp 244-271
Bhatnagar, Anil(2003) "An article on ways to replace negative Thoughts with positive thoughts :Mind your thoughts " . http://www.lifepositive.com/Mind/psycholoy /positive –thinking/thoughts.asp
Blunden, Andy (2004) " Negative thinking : The defeated logic of protest" . http://wwW .marxists.org/reference/archive/marcuse/works/one-dimensional-man/ch05.
Bell , R . J (2001) An – Interpretation of the Direction Effects in Studies of Socialization . London : Oxford Pergamon , Press
Cavanagh , M . E (2002) The Counseling Experience . California : Brooks , Cole Publishing Company
Edmeads, J (2004) "The power of negative thinking related with some factores" . Journal Articles , No . 00178748
Fennell , M. J & Others (1996) " Distraction in neurotic and endogenous depression : An investigation of negative thinking in major depressive disorder" . Psychological – Medicine , Vol .17 , No . 2 pp 441-452
Frank , A (2004) " Differences between optimists and pessimists" . http://www.selfgrowth.com/articles/3.html
Hamfrize , T (2004) The Power of Negative Thinking . http://maktoob.moheet.com/ Show-gasp?pg=13&101=1112017
Haveren , V . R (2004) " Levels career decidedness and negative career thinking by athletic status , gender , and acadmic class" . Proquest – Dissertation Abstracts No . AAC9963589
Hoffman , N (1999) Somerst Thinking Kills Course . New York : Mcgraw – Hill, Inc
Jbeard , J (2003)" What is negative thinking ?" . http://smalley gospelcom.net/artman /publish/printer-198.shtml
Johnson , Ferry (2002) " Negative thinking the opposite of positive thinking:Which are you more likely to identify with ?". Leading Facts , Inc , Vol . 12 , No.14

Goodhart ,D .E (1999) " The effects of positive and negative thinking on performance In an achievement situation" . Journal of Personality and Social Psychology , Vol . 51 , No . 1 pp 117- 124
Kendall , P . C (2000) " Self – referent speech and psychopathology : The balance of Positive and negative thinking" .Cognitive – Therapy – and Research , Vol .13 , No . 6 pp 583-598
Kenneth , H & Kenneth , C (2004) " Positive confession possibility thinkers with po-Sitive mental attitude" . http://www.rapidnet.com/~jbeard/bdm/Psychology/p-Osit.htm
Kahan,A . S(1993) Educational Social Psychological Correlations of Vocational Ma-Turity . london : George Allen
Lagenguist , Rini (2004) " Negative thinking excerpt from eating in freedom". http://64.106.190/compulsive-eating/Negative%20Thinking.htm
Lyubomirsky, S (2002) " Effects of self- focused rumination on negative thinking and Interpersonal problem solving" . Journal of Personality and Social Psychology Vol . 69 , No . 1 pp176-190
Marshall , S (2001) " Sex differences in children's mathematics achievement ; Solvi-ng computation and story problems" . Journal of Educational Psychology , Vol . 86 , pp 194 - 204
Maurizio, F (2003) " Hostility changes following antidepressant treatment : Relation-Ship to stress and negative thinking" . Journal of Psychiatric Research, Vol .30 No . 6 , pp 459-467
Morgan , R & Others (2003) " A systems thinking paradigm and learning computer s-Imulation model of the positive and negative feedback structures underlying g-Rowth" . ERIC , AAC9429435
Mnro , K(2004)" Optimism : How to avoid negative thinking" . www.KaliMunro.com
Parrott , L & Parrott , L (2004) " The power of negative thinking" . http://www.cross Walk.com/family/1206128.html
Patterson , C . H (2003) Humanistic Education . New Jersey : Englewood Cliffs , Pre-Ntice – Hall
Paul , E . D (2004) Educational Psychology . New York : Maxwell Macmillan inter.
Rebecca , D . E (2003) " What they think of us : The role of reflected stereotypes in attributions for positive versus negative performance feedback" . ProQuest – Dissertation Abstracts , No . AAC9816837
Rich , A & Dahlheimer , D (2001) " The power of negative thinking : A new perspec-Tive on " irrational" cognitions" . Journal of Cognitive Psychotherapy , Vol .3 , No . 1 pp 15 – 30
Sharma , V (2003) " Optimism carries many positive qualities" . http://www.mindpu b.com/art236.htm
Sharma , V (2004) " Always choose hope over hopelessness" . http://www.mindpub. Com/art212.htm
Smith , F (1993) Styles of Thinking and Solving - Problems . New York : Mcgraw – Hill . Inc
Talin , S (2004)"The power of negative thinking" . http://www.sylvantech.com/~talin /negativethinkng . html
Teasdale ,J . D(1993) " Negative thinking in depression : Cause , effect , or reciprocal Relationship" . Advances in Behaviour Research and Therapy , Vol . 5 , No . 1 Pp 3 – 25
Tincher , Jan (2003) " Subscribe here to " Tame Your Brain Now" . http://www.tame Yourbrain.com/sabscrib.php

Whyte , R (2004) " Negative thinking – prose and drawings" . http://www.toadshow.com.au/rob/stories-negative.htm
Woolston , Chris (2004) " Ills and conditions : Overcoming negative thinking for dep-Ression recovery" . http://www.ahealthyme.com/topic/depneg